



**Joana Ubalda Pinheiro Alves**

# **DESCONSTRUIR CONSTRUINDO UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO**

**Dissertação de Mestrado Integrado**

**2009**

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

# **DESCONSTRUIR CONSTRUINDO UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO**

**Joana Ubalda Pinheiro Alves**

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia na área da  
Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho.

Orientação: Professor Doutor José Miguez Araújo

2009

## RESUMO

O presente estudo tem como objectivo descrever o actual modelo de formação interna da Unidade Orgânica e identificar claramente o processo formativo de modo a propor um novo modelo de formação que supere as fragilidades e as lacunas encontradas no modelo actual, incorpore as sugestões recolhidas e integre os instrumentos necessários à sua implementação. A motivação para a realização deste estudo surgiu em decorrência das constantes dificuldades enfrentadas pelas organizações no tocante à avaliação do impacto da formação. Neste sentido, pretende-se ainda, perceber as razões das dificuldades encontradas na maioria das organizações em implementar processos de avaliação do impacto da formação. Assim, e de modo a atingir os objectivos delineados, a presente investigação utiliza como princípio organizador o método de Investigação-acção, projectado em quatro etapas: *conhecer, investigar, identificar e actuar*.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to describe the current model of the internal training of the Organic Unit and clearly identify the educational process in order to propose a new training model to overcome the weaknesses and gaps in the current model, incorporating the suggestions collected and integrating the necessary instruments for their implementation. The motivation for this study has arisen as a result of the constant difficulties experienced by organizations with regard to assessing the impact of training. In this sense, it's needed to understand the reasons for the difficulties encountered in most organizations to implement procedures for assessing the impact of training. In order to achieve the goals outlined, this research uses as a principle to organize the method Research-Action, which is carried out in four phases: *know*, *research*, *identify* and *act*.

## RÉSUMÉ

Le présente étude a pour objet décrire l'actuel modèle de formation interne de l'Unité Organique et identifier clairement le processus formatif afin de proposer un nouveau modèle de formation qui dépasse les fragilités et les lacunes trouvées dans le modèle actuel, incorporent les suggestions rassemblées et intégrer les instruments nécessaires à sa mise en œuvre. La motivation pour la réalisation de cette étude apparaît comme résultat des constantes difficultés affrontées par les organisations concernant l'évaluation de l'impact de la formation. Dans ce sens, c'est nécessaire encore, comprendre les raisons des difficultés trouvées dans la majorité des organisations à implémenter des processus d'évaluation de l'impact de la formation. Ainsi, et afin d'atteindre les objectifs délinéés, la présente recherche utilise comme principe organisateur la méthode d' Investigation-Action, projeté dans quatre étapes: *connaître, enquêter, identifier et agir.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho é praticamente impossível citar nominalmente todos aqueles a quem gostaria de agradecer, seja pela ajuda directa ou pela simples menção de palavras de entusiasmo e encorajamento, as quais tanto contribuíram para que o objectivo final fosse alcançado. Dentre tantos:

Ao meu orientador: o Professor Doutor José Miguez, pelo apoio e acompanhamento que foram essenciais para desenvolver esta investigação.

Aos meus colegas de faculdade e amigos, especialmente à Angélica Aragão, Ana Mieiro, Goretti Moreira, Sara Bettencout, Sara Gomes e Sónia Cardoso, que sempre me acompanharam durante este percurso, apoiando-me nos momentos mais difíceis e partilhando comigo a felicidade nos momentos de maior alegria.

À Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto que possibilitou a realização deste trabalho.

À minha família, e amigos, em especial aos meus pais, ao meu irmão, ao Renato, e à Sara pelo permanente apoio e pelas palavras de encorajamento e incentivo.

## Índice geral

<b>INTRODUÇÃO</b>	4
<b>PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	7
<b>SECÇÃO 1: Formação e Desenvolvimento</b>	8
1.1 Educação, instrução, formação e desenvolvimento	8
1.2 Conceptualização de formação profissional	11
<b>SECÇÃO 2: O processo Formativo</b>	16
2.1 O processo de formação e as suas etapas	16
<b>SECÇÃO 3: O Diagnóstico de Necessidades de Formação</b>	19
3.1 O subsistema diagnóstico de necessidades de formação	19
3.1.1 Os processos básicos para o levantamento de necessidades de formação	21
<b>SECÇÃO 4: A avaliação da formação</b>	23
4.1 O subsistema avaliação da formação	23
4.2 Modelos de avaliação da formação	25
4.2.1 Modelo Multinível de Kirkpatrick (1959)	26
4.2.2 Modelo CIRO de Warr, Bird e Rackham (1970)	28
4.2.3 Modelo de avaliação CIPP de Stufflebeam (1967, 1971, 1972)	29
4.2.4 Modelo de avaliação de Brinkerhoff (1987)	30
4.2.5 Modelo de avaliação de Jack Philips (1991)	30
4.2.6 Modelo de avaliação de Patton (1978, 1986, 1996)	30
<b>SECÇÃO 5: Formação: Um Instrumento Estratégico</b>	31
5.1 Estratégias organizacionais e formação	31
5.2 Formação estratégica e orientada para a resolução de problemas	33
<b>SECÇÃO 6: A Formação em Portugal</b>	34
6.1 Práticas de formação em Portugal	34
6.2 A formação: investimento ou despesa?	35
<b>PARTE II: ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO</b>	38
<b>SECÇÃO 1: Apresentação e Caracterização da Investigação</b>	39
1.1 Objectivos da investigação	39
1.2 Questões de investigação	40

1.3 Caracterização metodológica da investigação	40
<b>SECÇÃO 2: Delineamento da Investigação</b>	42
2.1 Procedimentos de recolha de dados	42
2.2 Técnica de recolha de dados	43
2.2.1 Método de análise de dados	44
<b>SECÇÃO 3: Apresentação e Análise dos dados</b>	44
3.1 Considerações iniciais	45
3.2 Apresentação dos resultados	46
3.2.1 Processo interno (Unidade orgânica)	47
3.2.2 Processo externo (Universidade do Porto)	50
3.3 Discussão e interpretação dos resultados	55
<b>PARTE III: PROPOSTA DO MODELO DE FORMAÇÃO</b>	60
<b>SECÇÃO 1: O Modelo de Formação</b>	61
1.1 Considerações gerais	61
<b>PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES</b>	65
<b>SECÇÃO 1: Reflexões Finais</b>	66
1.1 Conclusões	66
1.2 Limitações e sugestões	68
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	69
<b>ANEXOS</b>	

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Educação, instrução e formação na perspectiva de McGehee e Thayer (1961)	9
<b>Figura 2</b> – Metodologia da mudança planeada	14
<b>Figura 3</b> – Macroprocesso, subprocessos, actividades e tarefas	16
<b>Figura 4</b> – Etapas do processo formativo	17
<b>Figura 5</b> – Os três níveis de análise de necessidades segundo McGehee e Thayer (1961)	21
<b>Figura 6</b> – Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick (1959)	26
<b>Figura 7</b> – Esquema do referencial teórico aplicado ao modelo de formação proposto	62



## Índice de mapas visuais

<b>Mapa visual 1</b> – Categorias provenientes da análise do workflow do processo formativo da unidade orgânica (Diagnóstico de necessidades de formação)	47
<b>Mapa visual 2</b> – Categorias provenientes da análise do regulamento de formação interna da U Porto (Diagnóstico de necessidades de formação)	50
<b>Mapa visual 3</b> – Categorias provenientes da análise do regulamento de formação interna da U Porto (Avaliação da formação)	53

## INTRODUÇÃO

---

Actualmente, a formação tem vindo a adquirir novos contornos e crescente relevância no seio das organizações. Neste contexto, é reconhecida à formação a importância essencial e estratégica, enquanto instrumento privilegiado que visa o desenvolvimento pessoal, e contribui significativamente para elevar o nível de desenvolvimento organizacional, constituindo-se num eficiente recurso estratégico (Silva, 2004). Contudo, a análise dos efeitos reais da formação para o desenvolvimento das organizações e dos seus colaboradores tem sido relativamente parca (Caetano, 2007) e não permite sustentar linearmente a crença de que a formação melhora efectivamente o desempenho (Velada, 2007).

De facto, existem, nas organizações, *“poucos estudos demonstrando resultados palpáveis das acções de formação, as quais, muitas vezes, são compradas como pacotes e aplicadas sem estudo sistemático das reais necessidades de formação”* (André, 2008, p. 1).

Pelo seu lado, Cardim (2009) afirma que *“fazer formação pela formação (...) implica o risco de, ao não responder a nenhuma ansiedade genuína e séria, apenas criar novos problemas à organização”* (p.22).

Neste sentido, investir em formação não basta, é preciso que os recursos sejam aplicados de maneira correcta, sendo direccionados para as reais necessidades das empresas e dos seus colaboradores (Meneses, 2007). Deste modo,

*“compreende-se que a formação, sob pena de descrédito, não pode ser tida como uma panaceia, senão como álibi, para todos os problemas da organização mas antes como um dos instrumentos, entre outros capazes de, e de acordo com os seus próprios limites de legitimidade, accionar a mudança necessária, numa intervenção isolada ou acompanhada (...)”* (Marques, Cruz e Guedes, 1995, p.224).

Perante o exposto, e face aos elevados investimentos na formação que as organizações cada vez mais requerem, torna-se inteiramente pertinente, compreender e analisar a dinâmica do processo formativo das organizações, identificando as suas potencialidades e fragilidades com vista a contornar a ineficácia da formação. Assim sendo, iremos descrever o actual modelo de formação da Unidade Orgânica e identificar claramente as suas fragilidades e potencialidades, de forma a desenhar/propor um novo modelo de formação que supere as fragilidades e as lacunas encontradas no modelo actual, incorpore as sugestões recolhidas e integre os instrumentos necessários à sua implementação.

Todo o nosso trabalho estrutura-se em torno de um pressuposto de base: quando as organizações encaram a formação como um objectivo em si e não como um

instrumento/meio estratégico para a resolução de problemas e ou realização de um objectivo, estas encontram imensas dificuldades em avaliar o impacto da formação, tanto ao nível dos colaboradores, como ao nível da organização.

Vale ressaltar que o presente trabalho não tem como ambição desenhar um modelo de formação definitivo, pronto a ser operacionalizado, mas antes um modelo de referência que desperte para um conjunto importante de questões relacionadas com o processo formativo, identifique um conjunto de pressupostos que devem ser considerados na concepção de um modelo de formação e oriente na adopção dos procedimentos e na escolha dos instrumentos e das técnicas mais adequadas para a operacionalização da metodologia proposta. De qualquer forma, por mais descritivo e acabado que se apresente, um modelo de formação nunca deverá ser operacionalizado sem se proceder a um trabalho prévio de ajustamento em função das características da organização.

Desconstruir construindo um novo modelo de formação é o título da presente, e que representa precisamente toda a envolvente criada em torno da investigação, na medida em que foi necessário desconstruir certos aspectos para que estes voltassem a florir, e desta vez, espera-se, com raiz.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Como enquadramento do projecto, na parte I começamos por apresentar uma revisão de literatura geral sobre formação profissional, com especial incidência na questão do processo formativo, designadamente no subsistema diagnóstico de necessidades de formação e avaliação da formação. Destacamos ainda, o importante papel da formação em contexto organizacional, enfatizando a vinculação dos objectivos estratégicos da organização com os objectivos da formação e focando a formação como um verdadeiro instrumento estratégico para a resolução de problemas. Para finalizar, realizamos uma breve síntese das práticas formativas em Portugal, e efectuamos uma exposição sobre os diferentes modos de perspectivar a formação.

A parte II corresponde à abordagem metodológica da investigação e é dirigida para aspectos mais práticos do estudo de caso, como, apresentação e caracterização da investigação, delineamento da investigação e apresentação e análise dos dados.

A parte III apresenta uma proposta de modelo de formação, com orientações quanto à sua composição.

Por último, na parte IV são apresentadas as conclusões e limitações consequentes do projecto desenvolvido, e sugestões para futuras investigações neste domínio.

# **PARTE I**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## SECÇÃO 1 – Formação e Desenvolvimento

---

Com o objectivo de reflectirmos sobre o conjunto de conhecimentos produzidos pela área de formação e desenvolvimento levou-nos a estruturar esta secção em dois segmentos. No primeiro, apresentamos as diferenciações conceptuais entre os termos educação, instrução, formação e desenvolvimento, segundo a visão de alguns autores de referência, demonstrando que tais constructos apresentam semelhanças e diferenças conceptuais significativas. No segundo, exploramos o conceito de formação profissional, organizando-o em torno dos seus diferentes enfoques. Esclarecemos, também, que a formação pode ser promotora de desenvolvimento, aprendizagem e mudanças no seio das organizações. Por último, e no mesmo segmento, abordamos a articulação entre aprendizagem e mudança em contexto organizacional, procurando demonstrar, o quão importante, este último, se encontra ajustado aos propósitos deste trabalho.

### **1.1 Educação, instrução, formação e desenvolvimento**

A área da formação e desenvolvimento encontra-se envolta numa série de dificuldades conceptuais. Quatro conceitos largamente utilizados na área são normalmente diferenciados na literatura, na tentativa de imprimir-lhes maior precisão conceptual (Bastos, 1991): **educação, instrução, formação e desenvolvimento**. Deste modo, por muito parecidos que sejam, faz-se necessária a distinção e a devida diferenciação.

De acordo com Silvestre (2003) *“a educação e a formação são dois conceitos extremamente ambíguos, polissémicos e polémicos porque se cruzam e, por vezes, surgem como contraditórios e dissonantes porque se chocam”* (p. 33). No entanto, e de acordo com Pontual (1978) é possível delinear uma fronteira. Para este autor, a distinção comum entre educação e formação reporta-se ao nível de generalidade – a *educação* seria geral, dirigir-se-ia ao *“desenvolvimento do indivíduo no sentido global”* (Pineda, 1995, p.23), sendo orientada para a pessoa (Buckley e Caple, 1991) enquanto a *formação*, particularmente, volta-se para a relação específica com o trabalho (e.g., Pontual, 1978; Buckley e Caple, 1991).

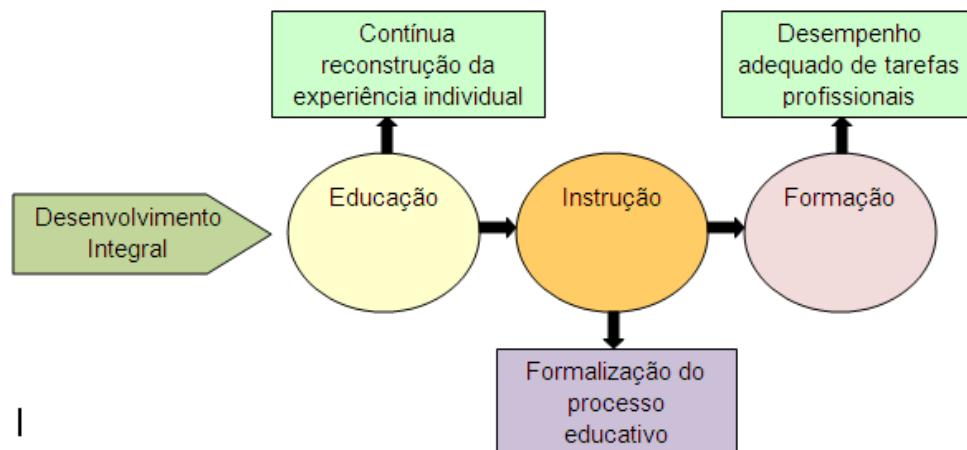
Esta perspectiva reflecte-se nos conceitos de formação, desenvolvimento, educação e instrução no âmbito das organizações.

McGehee e Thayer (1961) concebem a formação como uma forma de *educação especializada*, uma vez que o seu propósito é preparar o indivíduo para o desempenho eficiente de uma determinada tarefa que lhe é atribuída. Assim, a formação é uma

função organizacional e inclui um “*somatório de actividades que vão desde a aquisição de habilidade motriz até o desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo, à assimilação de novas atitudes administrativas e à evolução de comportamento em função de problemas sociais complexos*” (McGehee e Tahyer, 1961, p.7). Já o termo instrução, na visão dos autores, designa as formas de educação que o indivíduo recebe na sua formação escolar nos diversos graus de ensino, mas que continua a ser parte actuante da educação, produzindo a reconstrução da experiência individual. E a formação, sendo um continuum da educação (Bastos, 1991), prepara os colaboradores para melhor exercerem as suas actividades, segundo uma visão de desenvolvimento integral dos indivíduos.

A abordagem de McGehee e Tahyer (1961) pode ser vista na Figura 1:

**Figura 1** – Educação, instrução e formação na perspectiva de McGehee e Thayer



Fonte: Adaptado de McGehee e Thayer (1961)

Pontual (1970), apoia-se nas definições estabelecidas na década de 50 pelo Congresso Internacional de Ciências Administrativas, e refere, como citado anteriormente, que à educação cabe desenvolver integralmente a personalidade, enquanto que à formação compete integrar o indivíduo no seu trabalho. Por sua vez, a instrução, sendo o currículo, a unidade e o programa, que se cumprem por meio do método e se mede pela avaliação, é comum tanto à educação quanto à formação.

Romiszowski (1978 *cit in* Bastos, 1991) chega mesmo a afirmar que, a instrução é um processo que implica a definição de objectivos específicos e métodos de ensino antes do início do processo de aprendizagem. A instrução seria, portanto, parte ou parcela do que chamamos educação e, também, parte (a grande parte segundo o autor) da formação.

Ainda segundo Castro (1999) e Eboli (2002), os termos formação, desenvolvimento e educação, apesar de complementares, envolvem perspectivas distintas. A formação visa apenas melhorar o desempenho do colaborador no cargo que ocupa; tendo como foco o alcance de uma tarefa específica num curto espaço de tempo (e.g., Castro, 1999; Eboli, 2002; Bohlander, Snell e Sherman, 2003; Araújo, 2006). O desenvolvimento refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela organização que possibilitam o crescimento pessoal do colaborador, de forma a capacitá-lo a assumir novas e futuras posições na carreira, sendo o seu alcance de médio prazo (e.g., Nadler, 1984; Castro, 1999; Eboli, 2002; Bohlander, Snell e Sherman, 2003; Araújo, 2006). Já, a educação, e na óptica de Castro (1999) e Eboli (2002), traduz noções diferentes. Segundo Castro (1999), a educação refere-se às oportunidades dadas pela organização para que o colaborador tenha o seu potencial desenvolvido, por meio de novas habilidades, capacitando-o a ocupar novos cargos na mesma organização. Para Eboli (2002), a educação tem como finalidade formar a pessoa para a sua vida e para o mundo, sendo o seu alcance de longo prazo.

Na visão de Milkovich e Boudreau (2000), existem igualmente, algumas diferenças entre os conceitos de formação e desenvolvimento. A formação *“é um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem numa melhoria da adequação entre as características dos colaboradores e a exigência dos papéis funcionais”* (p.338). Por outro lado, o desenvolvimento é *“o processo de longo prazo para aperfeiçoar as capacidades e motivações dos colaboradores a fim de torná-los futuros membros valiosos da organização”* (Milkovich e Boudreau, 2000, p.338).

Perante os conceitos referidos e tomando por base a literatura clássica, a educação refere-se assim, a todos os processos pelos quais os indivíduos se desenvolvem no sentido global; a instrução designa os processos formais e institucionalizados através dos quais a educação e a formação são ministradas; a formação é entendida como uma intervenção que afecta o desempenho dos colaboradores nos seus postos de trabalho, sendo assim, um meio de garantir a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e maior compreensão da tarefa, e o desenvolvimento, visto como um conceito mais abrangente, refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização, de modo a propiciar crescimento e ampliar o potencial dos seus colaboradores.



A seguir, e considerando o principal foco do nosso trabalho – *Formação* – serão abordados e descritos os principais conceitos de formação profissional encontrados na literatura da área, salientando-se os seus enfoques básicos.

## **1.2 Conceptualização de formação profissional**

O tema *Formação Profissional* pode ser tratado de diversas formas, já que são igualmente múltiplas as vertentes que encerra. Parece, assim, de todo o interesse começar por definir alguns limites e precisar alguns conceitos, para que todos saibamos do que estamos a falar. Numa perspectiva de autores pioneiros na área, o termo formação foi considerado como um meio para desenvolver a força de trabalho dentro dos cargos particulares (Yoder, 1969). Outros autores como Waite (1952), interpretam esse termo de uma forma mais ampla, considerando a formação como um adequado desempenho no cargo, alargando o conceito para um nivelamento intelectual medido pela educação geral. Há, portanto, várias formas de se definir formação.

Serão apresentados aqui os principais conceitos dos autores de referência neste assunto.

Numa visão demasiado restritiva e simplista, Viet (1988 *cit in* Bernardes, 2008), refere que *“a formação na empresa é toda a formação profissional (...) dada nos locais de uma empresa e a uma pessoa que tem o status de trabalhador ou de empregado”* (p.58).

Seguindo a mesma visão elementar, Hinrichs (1990) e Araújo (2006) afirmam que a formação é um processo que oferece condições que facilitam a aprendizagem e a plena integração das pessoas na organização.

Uma outra abordagem, igualmente circunscrita e funcionalista, é a que considera que a formação dos trabalhadores se refere à sua capacitação para exercer correctamente a sua profissão e as tarefas exigidas para o seu posto de trabalho (e.g., Buckley e Caple, 1991; Pineda, 1995). Na visão de Wexley (1984), a formação é um esforço planeado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte dos seus colaboradores.

Seguindo ainda, a mesma visão, a definição apresentada pela OCDE (1997) considera a formação como *“todo o processo pelo qual um indivíduo desenvolve as competências requeridas nas tarefas relacionadas com o trabalho”* (p.7).

Uma outra visão possível pode ser a racionalista que é orientada para a melhoria das operações e dos resultados económicos das empresas. Visando esta perspectiva,

Goldstein (1993) cita que *“a formação é definida como a aquisição sistemática de competências, regras, conceitos ou atitudes que conduz à melhoria da performance noutro ambiente”* (p.3).

Chiavenato (2005), afirma ainda, que nas organizações modernas, esta é *“considerada um meio de desenvolver competências nas pessoas para que se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, a fim de contribuir melhor para os objectivos organizacionais e se tornarem cada vez mais valiosas”* (p.339).

Numa perspectiva mais equilibrada, Sarramona (1988 cit in Pineda, 1995) introduz uma dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional. Este autor considera que para além de habilitar de forma progressiva para a realização de tarefas, a formação deve ser uma fonte de satisfação profissional e de melhoria das condições pessoais, ao mesmo tempo que cobre as necessidades dos postos de trabalho.

Peretti (1997 cit in Ceitil, 2007) apropria uma definição similar à de Samarrona (1988). O autor alega que a formação responde simultaneamente às necessidades de desenvolvimento das pessoas e das empresas cumprindo a dupla função de produzir satisfação profissional e elevados padrões de performance económica.

Apresentadas as diferentes abordagens, podemos inferir que em termos clássicos, ela constitui uma experiência de **aprendizagem** que é concebida com o propósito de provocar uma **mudança** permanente no conhecimento, atitudes ou competências dos indivíduos (Campbell, Dunnette, Lawler e Weick, 1970), ou ainda, o *“desenvolvimento sistemático dos padrões comportamentais de atitudes, habilidades, conhecimento requeridos por um indivíduo de forma a desempenhar, adequadamente uma tarefa ou trabalho”* (Latham, 1988, p. 548). Em termos de gestão, ela constitui mais um meio ao dispor da organização para alcançar objectivos estratégicos e tornar consequentemente a **mudança** que lhe subjaz (Le Boterf, 1992), tornando-se assim, numa *“parada estratégica”* (Caspar, 2007, p.90).

Observa-se, pois, que a noção de formação, desde a sua origem até aos dias de hoje, apresenta-se como um conceito multifacetado e pouco consensual quanto à sua essência inerente, de forma que encontramos na literatura especializada inúmeras abordagens e conceitos de formação. No entanto, e apesar das diversas perspectivas aqui apresentadas, de uma maneira geral, a formação deve ser entendida como uma acção capaz de desenvolver as pessoas, mediante a modificação de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, tendo em vista determinados objectivos (Fontes, 1977). Assim, a formação é sempre uma função, instrumento ou meio e, nunca um fim em si mesmo, utilizado por conveniência de um sistema, de um grupo ou do próprio indivíduo.

Portanto, pode-se afirmar que formar é sinónimo de um processo que oferece condições que facilitam o desenvolvimento, a aprendizagem e a mudança no seio da organização.

Neste sentido, a formação é um instrumento utilizado para o **desenvolvimento** pessoal (Bernardes, 2008) e organizacional (Nadler e Wiggs, 1986). Segundo Tejada e Ferrández (2007) a formação nas organizações é uma das mais importantes estratégias de desenvolvimento dos recursos humanos, sendo um instrumento indispensável para atingir os objectivos de qualquer estratégia organizacional (Ceitil, 2007).

A formação pode ser também, um acto intencional de fornecer os meios para possibilitar a **aprendizagem** (Chiavenato, 2005). Ou seja, toda a prática de formação visa a operacionalização de um dispositivo facilitador da aprendizagem (Ceitil, 2007), esta última sendo entendida como a descrição das mudanças comportamentais que resultam da experiência (e.g., McGehee e Thayer, 1961; Mabey e Salaman, 1995 *cit in* Ceitil, 2007).

Tal como a abordagem cognitiva de aprendizagem (S-O-R), *“a experiência de interacção do indivíduo com o seu ambiente (S) lhe possibilitaria aprender algo (O), que seria futuramente mostrado, manifestado, evidenciado ou revelado através de alguma mudança no seu comportamento (R)”* (Pantoja e Borges-Andrade, 2004, p. 117).

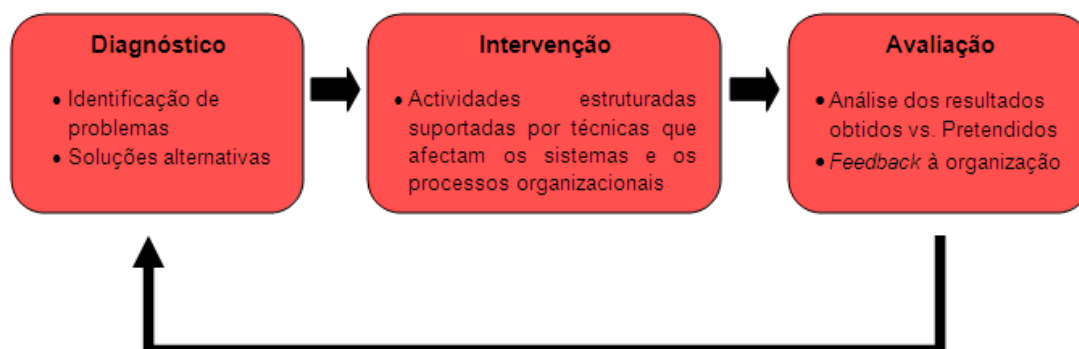
Indubitavelmente, e na maioria das vezes, aprender implica desaprender individualmente e organizacionalmente, sendo esta última processada, a partir dos pensamentos e acções dos indivíduos (Argyris, 1995). Para Hedberg (1981), a desaprendizagem é um *“processo através do qual os sujeitos se desfazem dos saberes detidos, rompem com eles e abrem caminho para novas respostas e novos saberes”* (p.18). O conceito de desaprendizagem aparece assim, associado a mudanças substanciais nas relações entre a organização e o ambiente, as quais desencadeiam um completo questionamento e ruptura com as respostas antigas e aprendizagens passadas, bem como a sua consequente substituição (Hedberg, 1981). Deste modo, desaprender pressupõe uma mudança.

Por último, na imensa literatura existente, verifica-se uma homogeneidade em relação ao importante papel que a formação desempenha nos **processos de mudança** organizacional (Ceitil, 2007). A formação aparece, assim, como o instrumento por excelência facilitador do processo de mudança (Macian, 1987), sendo um dos factores a ser trabalhado num contexto em constante mutação, nomeadamente quando, é

necessário introduzir e/ou alterar os trabalhos e as tarefas; efectuar trocas dos postos de trabalho dos colaboradores dentro da organização; prontificar mudanças futuras; quando as pessoas sofrem mudanças nos seus interesses, competências, circunstâncias e aspirações; quando existe necessidade de formação por parte dos gestores e quando se verifica modificações na organização ou no seu contexto envolvente (Beardwell & Claydon, 2007). Posto isto, a formação pode ser considerada um instrumento estratégico de mudança, e um dos possíveis meios de acção ou intervenção para a resolução de problemas na organização.

Neste sentido, e tendo por base a metodologia da mudança planeada, o processo de mudança realiza-se segundo três fases (Ferreira, Neves e Caetano, 2001): diagnóstico da situação da organização, acção ou intervenção para resolver os problemas detectados, e avaliação dos efeitos da intervenção. Este processo pode ser visualizado na Figura 2:

**Figura 2** – Metodologia da mudança planeada



Fonte: Ferreira, Neves e Caetano (2001)

A fase do diagnóstico permite identificar os tipos de problemas que perturbam a eficácia da organização e os eventuais factores que o determinam; a fase de intervenção consiste num conjunto de actividades estruturadas implementadas ao nível dos indivíduos, dos grupos ou de toda a organização, e direccionadas para a mudança organizacional, e por último, a fase de avaliação procura confrontar os resultados obtidos com a situação inicial e com os objectivos definidos para a intervenção, de forma a identificar os progressos realizados, as falhas que aconteceram, os problemas que se mantêm e os que surgiram de novo em resultado do próprio processo de mudança (Ferreira, Neves e Caetano, 2001). Esta avaliação incide, normalmente, sobre quatro aspectos: as reacções efectivas dos colaboradores, nomeadamente a sua satisfação e atitude face ao programa de mudança; as mudanças comportamentais dos colaboradores no que respeita ao modo como realizam o trabalho, e como se relacionam entre si e com os clientes; a eventual aprendizagem de novas técnicas ou conhecimentos decorrentes do programa de

mudança; e as mudanças no desempenho da organização ou do departamento, nomeadamente, a produtividade, o lucro, o volume de produção e de vendas, o absentismo, etc. (Ferreira, Neves e Caetano, 2001). Deste modo, a fase da avaliação, proporciona importantes inputs para a fase de diagnóstico de um novo ciclo de mudança planeada (Ferreira, Neves e Caetano, 2001).

Por conseguinte, importa ressaltar, que a implementação e gestão de processos de mudança nas organizações têm por base determinados pressupostos. Para que o processo de mudança seja eficaz, não basta uma mudança ao nível cognitivo (mudança de percepção), que de si é já por vezes difícil, mas é necessária também, uma mudança de atitudes e de comportamentos (Tavares, 2004), como verificado na fase da avaliação da metodologia de mudança planeada. Para tal, e de acordo com o modelo de mudança de Kurt Lewin, este processo envolve três momentos: o de desestruturação do comportamento (*“unfreeze”*) (geralmente por meio duma mudança de visão e nova compreensão da situação); o da mudança para um novo comportamento (*“transition”*) (normalmente pela mudança e adopção de novas atitudes coerentes com a nova visão, ou seja, momento em que os novos comportamentos são adoptados, devendo estes ser experimentados e validados, visto que muitas vezes podem não permanecer, voltando aos anteriores ou produzindo outros diferentes) e o de consolidação do novo comportamento (*“refreeze”*) (geralmente por meio da estabilidade do comportamento novo) (Tavares, 2004).

Mediante o exposto, faz todo o sentido, apropriarmos para o nosso trabalho, a visão de Pontual (1970), ao considerar que a formação é um investimento empresarial destinado a capacitar uma equipe de trabalho e reduzir, ou eliminar, a diferença entre o actual desempenho e as realizações propostas. Tomando esta direcção, e para que a formação seja considerada um instrumento/meio, capaz de efectivar adequadamente e alcançar os resultados esperados, a partir de objectivos propostos, torna-se, inteiramente fundamental, realizar um diagnóstico de necessidades adequado, de forma a detectar os problemas que podem vir a ser resolvidos via formação. Daí, a importância de abordarmos, a seguir, o processo formativo, destacando o diagnóstico de necessidades de formação e a avaliação da formação.

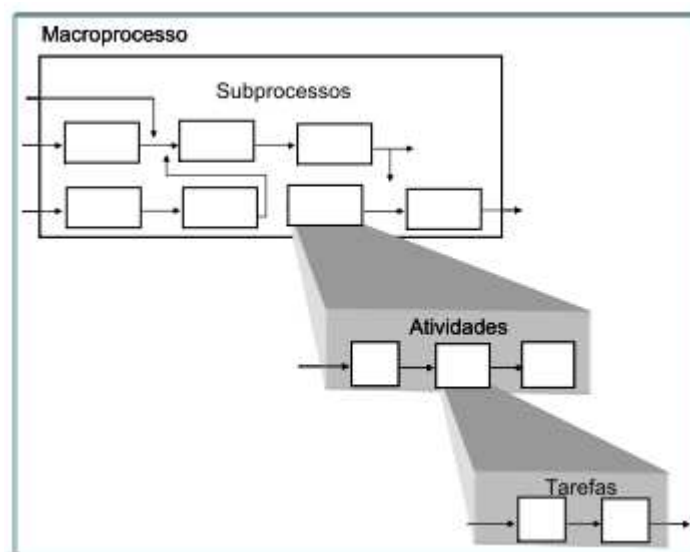
## SECÇÃO 2 – O Processo Formativo

Nesta secção apresentamos os principais aspectos relacionados à estrutura do processo formativo, envolvendo as etapas de levantamento e diagnóstico de necessidades de formação, a concepção/planeamento da formação, a implementação da formação e a avaliação da formação.

### 2.1 O processo de formação e as suas etapas

De acordo com Harrington (1993), o processo é “qualquer actividade que recebe uma entrada (input), agrega valor e gera uma saída (output) para um cliente interno ou externo” (p.10). Neste sentido, os processos acontecem dentro de uma determinada lógica, desdobrada em subprocessos, actividades e tarefas (Harrington, Esseling e Nimwegen, 1997). Este parecer pode ser visualizado na Figura 3:

**Figura 3** – Macroprocesso, subprocessos, actividades e tarefas



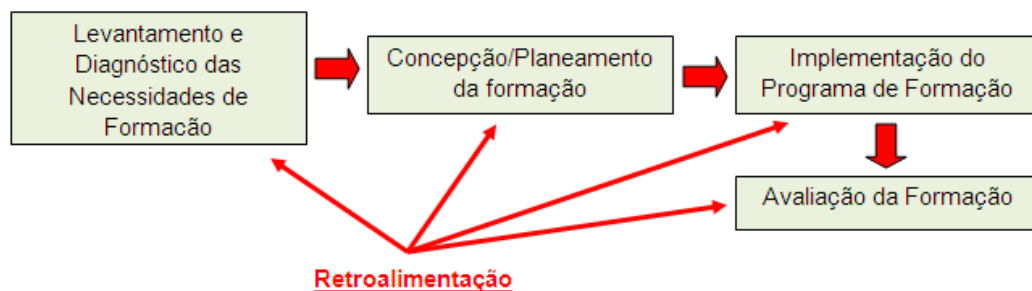
Fonte: Harrington (1993)

Tomando esta figura de base, e aplicando-a ao processo de formação, os subprocessos são as suas diversas etapas. Aqui, podemos verificar, que este processo advinha-se muito elaborado, com muitas etapas, passagens obrigatórias, se queremos que a formação seja uma ferramenta de desenvolvimento eficaz (Lapra e Saint-Saveur, 1986).

Deste modo, o processo formativo (compreendido como um processo sistémico) compõe-se de quatro etapas fundamentais (e.g., Araújo, 2006; Bohlander, Snell e Sherman, 2003; Castro, 1999; Chiavenato, 2005; Goldstein, 1991; Pontual, 1970; Milkovich e Boudreau, 2000): **levantamento e diagnóstico das necessidades formativas**, **concepção/planeamento da formação**, **implementação do programa de formação**, e **avaliação do programa de formação**.

Os subsistemas, ou etapas da formação podem ser visualizados na Figura 4.

Figura 4 – Etapas do Processo Formativo



Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

A primeira etapa do processo formativo é o **levantamento e diagnóstico das necessidades de formação**, etapa considerada indispensável para a delimitação de toda a acção de formação (Barbier e Lesne, 1986). Neste subsistema, executa-se um processo sistemático de recolha de dados dos problemas existentes numa determinada organização, e que podem ser resolvidos através da formação (Mitchell, 1998 *cit in* Ceitil, 2007) De acordo com Ceitil (2007), “uma das funções “clássicas” de um diagnóstico de necessidades é fazer distinção entre o que são problemas que podem ser resolvidos através da formação e os problemas que requerem outras soluções” (p.343).

Cabe ainda ressaltar, que esta etapa, para além de detectar problemas já existentes (actuais), actua também, num cenário prospectivo, no sentido em que a formação age com vista às metas e objectivos futuros a serem atingidos, adiantando-se a problemas e acontecimentos.

A segunda etapa é a **concepção/planeamento da formação**. Este subsistema é levado a cabo tendo por base os resultados obtidos do diagnóstico de necessidades formativas, a estratégia da organização e os objectivos a atingir. A partir destes aspectos, serão definidas as linhas gerais de orientação, onde se integram as directrizes para a prossecução dos objectivos de formação, assim como as medidas necessárias à sua implementação. Neste âmbito,

*“importa avaliar a pertinência da decisão tomada, ou seja, em que medida ela constitui efectivamente uma solução para os problemas detectados; isto porque a formação não constitui solução exclusiva para os problemas das organizações e, como qualquer investimento de outra natureza, deve ser cuidadosamente ponderado”* (Pereira, 1996, p.160).

A partir desse momento, inicia-se o processo de concepção e estruturação dos conteúdos programáticos, considerando a população alvo e o respectivo perfil a atingir em termos de conhecimentos, capacidades e comportamentos, objectivos pedagógicos, modalidade e forma de organização da formação, métodos pedagógicos e de avaliação, assim como os recursos necessários à sua operacionalização e respectiva calendarização. Nesse sentido,

*“será necessário proceder a uma análise cuidada dos conteúdos temáticos, dos tempos e modalidades da formação, das metodologias pedagógicas adoptadas, procurando avaliar não apenas a sua adequação relativamente às orientações iniciais, como também a respectiva pertinência no quadro global do projecto desenhado”* (Pereira, 1996, p.161).

Caetano (2007) defende ainda, que é crucial garantir o ajustamento dos conteúdos da formação às exigências do trabalho dos formandos; certificar que os modelos e práticas pedagógicas assegurem que os formandos aprendam realmente o que se pretende que aprendam, e conceber a formação de forma a preparar os formandos para a transferência, ou seja, fazer com que esta inclua conhecimentos sobre o modo de transferir a aprendizagem para o local de trabalho e que integre oportunidades de transferir.

A terceira etapa é a **implementação do programa de formação**. Nesta etapa ocorre a condução, implementação e aplicação do programa desenhado na etapa anterior, utilizando-se várias técnicas para transmitir as informações necessárias e desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas aquando a elaboração do programa de formação. Assim, é neste subsistema que, efectivamente, a formação acontece, depois de identificadas as necessidades e de se ter efectuado o planeamento.

Observa-se que grande parte desta etapa depende da qualidade das acções e planos estabelecidos nas etapas anteriores.

A quarta etapa, a **avaliação do processo formativo**, é a etapa final deste processo. O objectivo deste subsistema é obter informações sobre os efeitos da acção de formação para determinar a sua eficácia. Para isso, é necessário o estabelecimento de



medidas de sucesso (critérios) e a utilização de dispositivos de experimentação para determinar que mudanças ocorreram durante a formação e na transposição dessas mudanças para a organização. Pretende-se, assim, avaliar se o programa de formação atendeu às necessidades para as quais foi desenhado (Chiavenato, 2005), através da avaliação do grau de satisfação dos indivíduos em relação à acção de formação, da aquisição dos conteúdos programáticos ou dos objectivos de aprendizagem, da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no contexto real de trabalho e do grau de aplicabilidade dos resultados obtidos à realidade organizacional, verificando a relação custo/benefício das acções.

Observa-se assim, e com base no referido, que a formação apresenta-se como um “*processo cíclico*” (Chiavenato, 2005, p.495), o que “*possibilita perspectivar as actividades e intervenções de carácter formativo como algo que não se esgota no momento em que se efectiva a realização de uma dada acção de formação*” (AEP, 2002, p.10).

Posto isto, e considerando que o objecto de análise do presente estudo se direcciona para as fases do diagnóstico de necessidades de formação e avaliação da formação, torna-se essencial, aprofundarmos os dois subsistemas, introduzindo neste momento, e na primeira etapa a ser abordada, a noção de necessidade, um dos importantes aspectos a reter nesta investigação.

---

## SECÇÃO 3 – O Diagnóstico de Necessidades de Formação

---

Partindo do importante papel que o diagnóstico de necessidades de formação exerce no planeamento, execução e avaliação da formação, torna-se fundamental aprofundar este subsistema. Assim, num primeiro momento, e por considerarmos uma das “peças” essenciais para o entendimento da presente investigação, iremos compreender as noções de necessidade e diagnóstico de necessidades, independentemente da noção de diagnóstico de necessidades de formação. Após esta exposição, iremos abordar o importante desempenho do subsistema diagnóstico de necessidades de formação no processo formativo, destacando os componentes básicos para o levantamento de necessidades de formação propostos por McGehee e Thayer (1961).

### **3.1 O subsistema diagnóstico de necessidades de formação**

Importa, antes de mais, fazer a distinção entre necessidade e diagnóstico de necessidades. Segundo, Witkin e Altschuld (1995), a necessidade, se for analisada

como um substantivo, refere-se à diferença ou discrepância entre um estado actual (o que é) e um estado final desejado, estado futuro (o que deve ser). Assim, a necessidade, não é, nem o presente nem o estado futuro é a diferença que existe entre estes dois estados, sendo assim, considerada um problema ou uma preocupação (Witkin e Altschuld, 1995). Porém, se a necessidade é perspectivada segundo um verbo, designa aquilo que é necessário ou desejável para colmatar a discrepância, ou seja, soluções, meios para atingir um fim (Witkin e Altschuld, 1995).

Quanto, ao diagnóstico de necessidades, e ainda na perspectiva dos mesmos autores, pode ser definido amplamente como um conjunto sistematizado de procedimentos realizados com a finalidade de estabelecer prioridades e tomar decisões sobre o programa ou aperfeiçoamento organizacional e a alocação de recursos (Witkin e Altschuld, 1995). As prioridades são baseadas em necessidades identificadas.

Perante esta exposição, partimos agora, para o subsistema diagnóstico de necessidades de formação. Considerando que o levantamento e análise de necessidades são partes do processo total do diagnóstico de necessidades (Witkin e Altschuld, 1995), torna-se fundamental verificar a importância desta etapa.

Apesar de todas as etapas serem particularmente importantes, o diagnóstico de necessidades constitui o primeiro passo essencial no planeamento e na organização da formação (Ceitil, 2007), isto porque se as necessidades forem identificadas de modo errado ou distorcidas, todos os esforços, e as demais etapas, serão direccionados para um objectivo que não reflecte as reais necessidades da organização, acarretando um desperdício de recursos. Assim, *“um diagnóstico inadequado à partida pode comprometer a produção dos resultados pretendidos, uma vez que as competências adquiridas/desenvolvidas durante a formação podem não ser as mais indicadas à produção dos resultados desejados”* (IQF, 2006, p.203).

Portanto, é a partir da relação entre os objectivos definidos e atingidos que se poderá avaliar a acção de formação em termos da sua eficácia (Roldão, 2000). Ou seja,

*“se o diagnóstico de necessidades for incompleto e a definição de objectivos for desajustada, assim como os critérios estabelecidos para a sua avaliação, o feedback global da eficácia do design formativo é necessariamente incompleto, impossibilitando uma avaliação efectiva dos reais impactos da formação e do retorno dos investimentos nela realizados”* (Ceitil, 2007, p.341).

Neste sentido, torna-se fundamental efectuar um criterioso levantamento das necessidades, no sentido de direccionar os recursos, de forma a se conseguir resultados positivos em toda a organização e não apenas em focos isolados. É, assim, com base neste aspecto, que iremos, a seguir, identificar os procedimentos básicos do

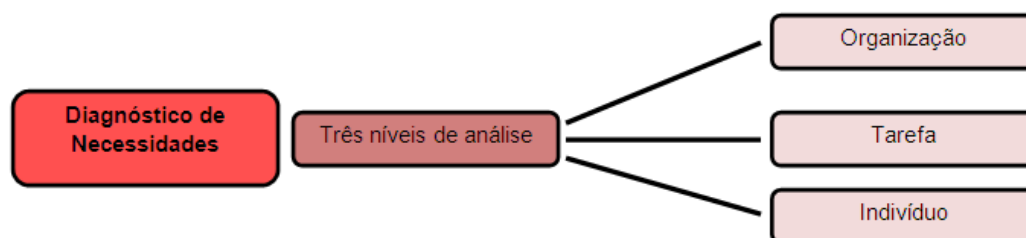
levantamento das necessidades de formação. Através deles, as organizações poderão detectar as reais necessidades e, assim, evitar perdas de tempo, recursos financeiros e materiais.

### **3.1.1 Os processos básicos para o levantamento de necessidades de formação**

Ao abordar o subsistema diagnóstico de necessidades de formação, observa-se que McGehee e Thayer (1961) estão entre os primeiros autores a descrever os três componentes básicos do diagnóstico de necessidades de formação: análise organizacional, análise da tarefa e análise individual. Tais componentes receberam posteriormente, uma nova conceptualização e adaptação. No entanto, verifica-se, que a conceptualização proposta por McGehee e Thayer (1961), ainda se mantém actual, sendo usada até aos dias de hoje como referência do processo de diagnóstico de necessidades de formação.

Neste sentido, diferentes autores, tais como Macian (1987), Goldstein (1991), Castro (1999), Milkovich e Boudreau (2000), Bohlander, Snell e Sherman (2003) e Araújo (2006) revelam um consenso em termos dos três níveis distintos de análise: a organizacional, a de tarefas e a individual, conforme apresentadas na Figura 5:

Figura 5 – Os três níveis de análise de necessidades segundo McGehee e Thayer (1961)



Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

Estas três unidades de análise são consideradas críticas e inter-relacionadas. Abordam conteúdos diversificados, conforme se pode observar no decorrer deste tópico.

**Análise Organizacional** – nível macro de análise, cuja atenção se volta para o sistema organizacional como um todo. Procura-se interpretar a radiografia da organização, estudando o interface com o ambiente externo (mercado, concorrência, *stakeholders*, conjuntura socioeconómica e política) e o ambiente interno (estratégia, estrutura, tecnologia, cultura, clima, recursos, pessoas, etc.).

Com as informações obtidas neste nível de análise, pode-se analisar as causas e propor possíveis soluções para reais problemas identificados. Deste modo, poder-se-á determinar, quais as situações (problemas detectados) que poderão ser resolvidas via formação ou através de outro tipo de estratégias.

Neste sentido, e tomando por base a formação como um instrumento estratégico de resolução de problemas, o pressuposto aqui presente, é que a formação não se deve manter isolada do contexto organizacional que a envolve e dos objectivos empresariais que lhe definem a direcção. Assim, e de acordo com Tannenbaum e Yukl (1992), é necessário que a formação se vincule à estratégia organizacional, focalizando-se em objectivos estratégicos futuros e não apenas nos objectivos actuais (Latham, 1988).

Por último, convém salientar, que este componente, para além de se centrar nos problemas organizacionais, concentra-se também, em detectar potencialidades, a fim de promover o crescimento e desenvolvimento da organização.

**Análise das tarefas** – nível micro de análise, que se concentra na tarefa em si e não no indivíduo. Esta análise envolve a revisão da descrição de funções e a especificação para identificar as actividades desempenhadas por um cargo específico, assim como os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para desempenhá-los (Goldstein, 1991).

Deste modo, este componente requer a obtenção das seguintes informações: identificação das actividades que compõem a tarefa, identificação das responsabilidades do executante da tarefa, identificação das condições de trabalho e riscos; e conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para o desempenho da função.

**Análise do indivíduo** – é o terceiro nível de análise. Ele ocorre depois de realizada a análise de necessidades em termos macro, do sistema organizacional como um todo, e em termos micro, no nível das tarefas. Recai na identificação das necessidades de desempenho que podem ser corrigidas por meio da formação. Para Goldstein (1991), a avaliação de desempenho individual, pode sinalizar discrepâncias de desempenho, isto é, existe diferença entre o desempenho real e o desempenho esperado do indivíduo, na definição de Mager e Pipe (1983).

Este nível envolve, também, a determinação dos colaboradores que necessitam de formação e, igualmente, aqueles que não requerem (Bohlander, Snell e Sherman, 2003).

Ressalte-se que foram abordados neste item, ainda de que forma sucinta, os aspectos mais importantes que contribuem, de sobremaneira, para o êxito do diagnóstico de necessidades.

---

## SECÇÃO 4 – A Avaliação da Formação

---

Após o destaque do subsistema diagnóstico de necessidades de formação, consideramos nesta secção, o subsistema avaliação da formação. Aqui, num primeiro momento, iremos diferenciar dois conceitos, utilizados na maioria das vezes com o mesmo significado: avaliação da formação e impacto da formação. Num segundo momento, iremos aprofundar o subsistema avaliação da formação, referindo algumas dificuldades encontradas na área, e por último, apresentaremos os modelos de avaliação da formação mais referenciados na literatura, dando especial ênfase aos níveis de avaliação propostos por Donald Kirkpatrick (1959).

### **4.1 O subsistema avaliação da formação**

Antes de tecermos algumas considerações sobre o tema que rege a presente secção – avaliação da formação –, consideramos essencial, antes de mais, compreender o que é a avaliação da formação, e diferenciá-la do conceito de avaliação do impacto da formação, pois avaliar a formação não significa necessariamente avaliar a sua eficácia.

Embora as noções de avaliação da formação e impacto da formação sejam frequentemente utilizadas com o mesmo significado, Kraiger, Ford e Salas (1993) consideram que elas afiguram diferentes conceptualizações. A avaliação da formação significa conhecer e medir os resultados que se pretendem alcançar numa acção de formação (Alvarez, Salas e Garofano, 2004). Nesta óptica, este conceito está mais relacionado com questões de medida, design, alcance dos objectivos de aprendizagem e alcance dos conhecimentos e competências requeridos (Alvarez, Salas e Garofano, 2004). Por sua vez, a eficácia da formação lida com questões mais abrangentes ligadas à compreensão das razões pelas quais a formação conduziu ou não ao nível desejado da proficiência (Alvarez, Salas e Garofano, 2004). Ou seja, avaliar a eficácia da formação significa demonstrar quais os factores que podem ter tido um impacto ao nível dos resultados da formação. Desta forma, *“importa não só descrever os critérios de sucesso de uma formação mas também considerar quais os factores que os originaram”* (Velada, 2007, p.22). Isto requer o desenvolvimento de modelos conceptuais que identifiquem factores relacionados com a formação, factores

individuais e factores organizacionais que influenciam o processo da formação antes, durante e após a intervenção formativa (Alvarez, Salas e Garofano, 2004). Estes modelos encaram a formação inserida num contexto, em vez de isolada dos constrangimentos do meio (Ford et al., 1997).

Apesar de tal distinção ao nível da conceptualização sobre os conceitos, parece haver uma tendência para fundir o constructo eficácia em modelos de avaliação da formação (Marques, Cruz e Guedes, 1995). É com base neste pressuposto que guiamos o presente trabalho.

Neste sentido, consideramos pertinente abordar aspectos sobre a avaliação da formação.

Kirkpatrick (1959) definiu a avaliação da formação como um conjunto de procedimentos e metodologias que visam a análise da concepção, implementação e resultados das acções de formação e consequentemente os seus efeitos ao nível organizacional.

Esta etapa, pela envolvimento de diversas práticas, designa-se desafiante, exigente e complexa, e pressupõe algumas questões fundamentais muitíssimo presentes no seio das organizações: O que avaliar? Porque avaliar? Como avaliar? Segundo Barbier (1990):

*“como toda a gente reconhece não se sabe muito bem o que se faz quando se forma. Nestas condições podemos interrogar-nos, evidentemente, sobre a dificuldade ou mesmo a significação de que se reveste uma interpretação das práticas de avaliação dos resultados da formação quando não se conhece sequer a natureza desses resultados” (p.10).*

Hoje em dia, ainda se verifica este grande ceticismo em relação aos múltiplos objectos da avaliação da formação. Grande parte das empresas, além de aplicarem instrumentos de avaliação, sem na maioria das vezes, saberem exactamente o que pretende avaliar, não possuem técnicos especializados que construam instrumentos adequados a cada situação concreta de avaliação (Leitão, 1996).

Cabe ainda referir, que as práticas constáveis no terreno sobre a forma de realizar a avaliação, submetem-se à avaliação da reacção “a quente” dos formandos sobre o processo pedagógico e as dimensões logísticas da acção, com o intuito de provar a sua eficácia (Valverde, 1998), e baseiam-se em medições efectuadas logo após a intervenção, procurando-se assim, apenas, averiguar o grau de aprendizagem alcançado pelos participantes da acção (Velada, 2007). Um estudo efectuado por Jack Philips (1997) nas empresas americanas indicou que 100% das organizações avaliavam a formação no nível de reacções, 40% avaliavam a aprendizagem no final

da acção de formação, 16% avaliavam o comportamento no posto de trabalho, e somente 4% avaliavam o impacto da contribuição da formação para a organização. A não utilização dos dois últimos níveis pode estar associada às dificuldades metodológicas em identificar resultados de formação no nível macro (contexto organizacional), bem como à necessidade de recursos financeiros e de tempo para a realização de avaliações dessa natureza (Philips, 1997).

Contudo, a relevância das informações e conclusões que os dois primeiros níveis produzem não permite determinar a eficácia da formação, enquanto meio de alcançar objectivos específicos nos desempenhos individuais, e determinar se houve impacto nos resultados da organização.

Entretanto, o subsistema de avaliação da formação apenas poderá ser adequadamente realizado se todas as etapas do processo de formação forem previamente delineadas para que, ao seu término, haja a possibilidade de mensuração dos resultados obtidos. É, ainda fundamental a utilização de instrumentos de recolha de dados precisos, de modo a garantir o rigor e a sistematização das informações obtidas num processo de avaliação (Casanova, 1992). Nesta etapa, portanto, reside uma das grandes dificuldades na área da formação. E, dada a substancial quantia que as organizações investem em formação, parece prudente a maximização do retorno deste investimento, em quatro níveis básicos: reacções, aprendizagem, comportamento e resultados, a serem melhor explicitados seguidamente.

#### ***4.2 Modelos de avaliação da formação***

Uma análise mais aprofundada neste domínio permite verificar a existência de abordagens distintas que diferenciam os modelos relativamente ao objecto de enfoque.

Existem assim, abordagens centradas: na verificação do cumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-definidos, cujas actividades de avaliação ocorrem geralmente no final das formações e cujo objectivo primário será o de controlo da aquisição/desenvolvimento de saberes; no processo formativo, mais orientadas para a monitorização e regulação do dispositivo de formação, tentando garantir a qualidade necessária para atingir os objectivos; e, centradas nos resultados/benefícios da formação para os respectivos destinatários, que se reservam à aferição dos resultados diferidos da formação, ou mais propriamente, ao impacto que esta teve nos indivíduos e nos contextos de aplicação (IQF, 2006).

Seguidamente, apresenta-se por ordem cronológica e por respectivo (s) autor (es), uma síntese dos modelos de avaliação mais referenciados na literatura especializada

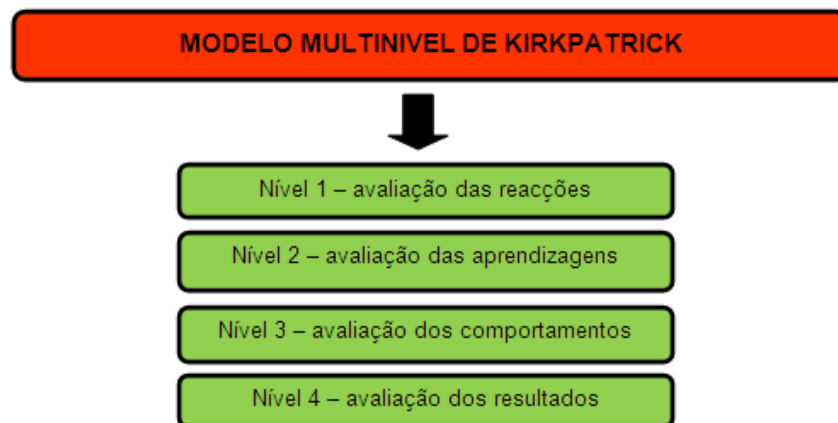
sobre a temática da avaliação, dando especial ênfase ao Modelo de Kirkpatrick, modelo este utilizado no presente estudo.

#### **4.2.1 Modelo Multinível de Kirkpatrick (1959)**

Uma das abordagens mais referenciadas na literatura da avaliação da formação consiste na Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick (1998). Esta abordagem surgiu em 1959, e tem sido, até então, o modelo de avaliação mais utilizado por parte de um número significativo de entidades formadoras.

O modelo de Kirkpatrick (1998) apresenta uma sequência lógica das intervenções de avaliação através da abordagem de quatro níveis, como mencionado na Figura 6:

Figura 6 – Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick (1959)



Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

**Nível 1: Reacção.** Avalia-se a opinião dos formandos relativamente ao que eles pensaram e sentiram sobre determinados aspectos da formação, tais como o tema, o formador, os materiais, entre outros (Kirkpatrick, 1996). Trata-se de uma avaliação de reacção, visto que se baseia mais nas reacções emocionais (Alliger et al., 1997) e opiniões dos participantes aquando o término da formação, e não propriamente em aspectos concretos de aplicação ou validação das aprendizagens efectuadas. É o nível de avaliação mais utilizado, sendo a sua aplicação fácil, rápida e de baixo custo, fornecendo um número considerável de informações que permitem fazer constantes actualizações aos programas de formação, de acordo com as necessidades e exigências dos colaboradores e das organizações. Neste contexto, é importante uma reacção positiva por parte dos formandos à formação ministrada, pois o futuro do programa de formação dependerá desta reacção.

**Nível 2: Aprendizagem.** De acordo com Kirkpatrick (1998), a aprendizagem ocorre quando há uma mudança na forma de perceber a realidade e/ou um aumento de conhecimentos e/ou, ainda, um aumento de habilidades. Este nível de análise tem



incidido sobretudo no controle de qualidade, aferindo o grau de domínio em relação a determinados tipos de saberes, bem como a aplicação desses saberes em prática real ou simulada, de forma a demonstrar determinadas competências (IQF, 2006). Trata de avaliar em que medida os formandos adquiriram/desenvolveram os saberes propostos no programa de formação, e em que medida conseguiram aplicar esses saberes adquiridos em contextos reais ou em práticas simuladas (*ibidem*). Com base, nestas aferições, pretende-se, ainda, verificar se foram reunidas as condições necessárias à aprendizagem almejada (*ibidem*). Normalmente, este tipo de avaliação poderá ser aplicado antes e depois do programa (pré, pós-teste) ou só no final do mesmo. Requer mais tempo do que o nível 1 e poderá ser obtido a partir de diversos métodos, estando a sua escolha dependente dos objectivos do programa.

**Nível 3: Comportamentos.** Centra-se no impacto que a formação teve nos participantes, procurando verificar se ocorreram alterações nos comportamentos dos indivíduos nos postos de trabalho decorrentes da sua participação na formação, e se essas alterações de comportamentos nos indivíduos permitiram alcançar os resultados profissionais desejados (IQF, 2006). Para tal, é necessário definir previamente, quais os objectivos pretendidos, quanto à mudança de comportamentos; e dar aos participantes tempo suficiente para assimilarem e implementarem os novos conhecimentos adquiridos, o que normalmente decorre entre três a seis meses após a respectiva formação. Para que essa transferência seja efectiva é necessário que os conhecimentos, aptidões, habilidades, comportamentos e atitudes adquiridos sejam generalizados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo após a acção de formação (Baldwin e Ford, 1988).

Este nível pretende, ainda, averiguar o que esteve na base da eficácia do processo de transferência e determinar se houve barreiras no processo de transferência de “adquiridos” para as situações reais de trabalho (IQF, 2006). Por vezes, os resultados destas avaliações não apresentam um carácter tão positivo nos desempenhos dos indivíduos, devido a certos factores alheios à formação realizada (*ibidem*). Neste seguimento, Kirkpatrick (1998) identifica cinco requisitos que devem estar presentes para que ocorram mudanças no comportamento: desejo de mudança; conhecimento de o que fazer e de como fazer; um clima de trabalho adequado; auxílio na aplicação dos conhecimentos adquiridos; e recompensa pela mudança no comportamento. Apesar da influência destes requisitos, é necessário ter em atenção o nível de motivação que os formandos detêm para aplicar os seus conhecimentos na prática. Segundo alguns autores (e.g., Baldwin e Ford, 1988; Holton, 1996), existem quatro factores motivacionais: realização das expectativas, efeitos da aprendizagem, atitudes para com a função, e utilidade esperada.

Outros factores a ter em consideração, dizem respeito aos determinantes que têm efeito directo e indirecto na transferência da formação. A literatura mais recente (e.g., Baldwin e Ford, 1988; Holton, 1996) identifica três grandes determinantes da transferência: concepção da formação ou *factores de capacidade*; factores individuais ou *características dos formandos*; e ambiente de trabalho ou *clima de transferência*.

Perante isto, torna-se essencial que as organizações procurem avaliar mais sistematicamente o modo como o processo de transferência se efectua, assim como as estratégias e dispositivos que o facilitam (Caetano, 2007).

**Nível 4: Resultados.** Este é, segundo Kirkpatrick (1998), o mais importante e talvez o mais difícil dos quatro níveis. Isto, porque muitas vezes não se sabe como medir os resultados, e porque também o que existe são apenas evidências de que houve subtis melhorias, e não provas evidentes. O objectivo deste nível é fornecer informação sobre qual foi o impacto da formação na organização, ou seja, de como a mudança de comportamentos conseguiu afectar favoravelmente a organização, procurando obter esta informação através dos progressos ao nível dos indicadores organizacionais (pré-determinados) (IQF, 2006). A identificação dos resultados é um procedimento simples, e tais resultados são facilmente relacionados com melhorias na empresa. No entanto, obter, organizar e analisar informações neste nível pode ser difícil, consome tempo, e tem um custo mais elevado que nos outros três níveis.

Esta proposta de avaliação compreende peculiaridades em cada uma das fases. O nível 1 deve ser efectuado em todos os tipos de cursos/acções de formação; o nível 2 deverá ser aplicado em situações em que o formando deverá assimilar um conjunto de conhecimentos ou desenvolver certas habilidades; o nível 3 deve ser utilizado apenas nos casos em que o principal objectivo da acção de formação seja a mudança no comportamento do formando no local de trabalho; e por último, o nível 4 deverá ser desenvolvido quando os resultados são prioritários para a empresa.

Atenta-se ao facto, de que o sucesso de um nível não aponta necessariamente para o sucesso num outro nível.

#### **4.2.2 Modelo CIRO de Warr, Bird e Rackham (1970)**

O modelo CIRO (Context, Inputs, Reaction, Outputs) criado por Peter Warr, Michael Bird e Neil Rackham em 1970, constitui uma perspectiva sistémica, que focaliza os aspectos cruciais associados aos vários domínios de um processo formativo (IQF, 2006). Deste modo, esta abordagem reflecte quatro categorias de avaliação, como a própria designação de CIRO indica: o contexto (context) ou ambiente de partida da formação – visa compreender as razões que justificam a intervenção formativa; o *gap*

entre as competências detidas pelos formandos e as competências desejadas pela organização; o tipo de saber a desenvolver na formação e o que se almeja que seja modificado com a intervenção formativa; as “entradas” (inputs) a mobilizar para a intervenção formativa – trata de garantir que os vários recursos a mobilizar para a formação são apropriados e suficientes, quando consideradas as necessidades do contexto de partida, tomando como principais objectos de análise o processo de selecção dos formadores; a estratégia de formação e respectivos conteúdos; o processo de selecção dos formandos; os materiais de apoio, os recursos materiais e financeiros de apoio, etc; a reacção (reaction) dos participantes à formação desenvolvida – pretende aferir o grau de satisfação dos formandos em relação à formação desenvolvida; e por último os resultados (outcomes) da formação – visa aferir os resultados da formação, quer em termos de competências adquiridas/desenvolvidas, quer em termos de aplicação das mesmas nos contextos reais de trabalho (IQF, 2006).

#### **4.2.3 Modelo de avaliação CIPP de Stufflebeam (1967, 1971, 1972)**

O modelo CIPP criado por Daniel Stufflebeam é idêntico à proposta do modelo CIRO, embora tenha emergido no campo da educação (IQF, 2006). Esta abordagem leva em consideração quatro variáveis a serem analisadas: contexto, inputs (entradas), processo e produto (CIPP). A avaliação do contexto incide sobre as características do contexto; as necessidades de formação/justificação de oportunidades de formação; as características dos participantes na formação; os problemas que deram origem às necessidades previamente identificadas e a coerência entre necessidades sinalizadas e objectivos de aprendizagem propostos; a avaliação dos inputs recai sobre a suficiência de recursos materiais e humanos; medidas alternativas à formação; capacidade de resposta do sistema de formação; sinalização de eventuais barreiras à execução da formação e a adequação da proposta pedagógica e respectiva estratégia de implementação; a avaliação do processo formativo incide sobre a implementação das intervenções formativas e a sinalização de eventuais aspectos a melhorar, e por último, a avaliação dos produtos resultantes da formação recai sobre os resultados face a objectivos pré-definidos; os objectivos face a standards/padrões pré-definidos e resultados face a necessidades do contexto (IQF, 2006).

#### **4.2.4 Modelo de avaliação de Brinkerhoff (1987)**

Robert Brinkerhoff no seu modelo de avaliação coloca uma importância acrescida ao conhecimento do contexto de partida da formação bem como às dimensões/componentes de avaliação associadas ao processo formativo (IQF, 2006). De facto, o autor apresenta um modelo não só de avaliação mas do processo de

formação (Marques, Cruz e Guedes, 1995), sinalizando seis fases fundamentais num processo formativo (Brinkerhoff, 1987): a definição dos objectivos de formação, de acordo com as necessidades detectadas; a estruturação das acções; a execução das acções; os seus resultados imediatos nos formandos; os seus resultados mediatos na inserção profissional dos ex-formandos e os seus resultados mediatos no contexto da organização em que se inserem os ex-formandos.

Deste modo, esta abordagem enfatiza a dimensão dos efeitos da formação, diferenciando-os a três níveis: os efeitos nos formandos, os efeitos nos desempenhos profissionais e os efeitos na estrutura da organização (Pereira, 1996).

#### **4.2.5 Modelo de avaliação de Jack Phillips (1991)**

O modelo proposto por Phillips é, na verdade, uma ampliação e revisão do modelo de Donald Kirkpatrick, visto que os quatro níveis de avaliação (reação, aprendizagem, comportamentos e resultados) apresentados inicialmente pelo autor fazem parte da construção de um quinto nível de avaliação, denominado retorno do investimento na formação (ROI).

Mediante a revisão do modelo de Kirkpatrick (1959), Phillips (1997) sugere que o seu modelo apresenta algumas diferenças básicas em relação ao modelo do primeiro autor. O seu modelo distingue-se, no entanto, a partir do momento em que acrescenta: uma questão ao nível 1 – reacção: *“em que medida os formandos têm intenção de aplicar os adquiridos através da formação”* e um quinto nível de avaliação: ROI (retorno do investimento na formação), que traduz monetariamente os benefícios previamente identificados no nível 4 de D. Kirkpatrick (IQF, 2006).

#### **4.2.6 Modelo de avaliação de Patton (1978, 1986, 1996)**

O modelo de Michael Quinn Patton foca-se em dois momentos fundamentais de um processo formativo: o antes e o depois (IQF, 2006). Esta abordagem toma como premissa básica a ideia de que as avaliações devem ser julgadas pela sua utilidade e pelo seu uso naquilo que é necessário para corrigir distorções evidenciadas (Patton, 1997). Para o autor, a avaliação é um processo, que envolve os principais actores em todas as etapas da avaliação, inclusive, na tomada de decisão sobre o processo avaliativo (Patton, 1997). Uma dimensão importante desta abordagem é a investigação sistemática de como o produto da avaliação é utilizado e quais estratégias que fortalecem esta utilização.

Com base nos modelos de avaliação expostos, podemos verificar, que apesar dos diversos designs, todos os modelos mantêm asserções relativas ao estudo do impacto da formação na empresa, confirmando assim, a premissa anteriormente suscitada.

---

## SECÇÃO 5 – Formação: Um Instrumento Estratégico

---

Após consideradas as duas etapas do processo formativo que regem a investigação, cabe salientar, o quão se torna vital o alinhamento da formação com os objectivos estratégicos da organização, sendo esta uma condição necessária para a eficácia da intervenção para os resultados organizacionais (e.g., Kozlowski et al., 2000; Salas e Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum e Yukl, 1992). Neste sentido, abordamos, a seguir, a importância de se vincular as estratégias organizacionais com os objectivos da formação, dando especial ênfase à perspectiva adoptada por Kaplan e Norton (2000). Consideramos ainda, e tendo por base o pressuposto deste trabalho, a formação como um instrumento estratégico orientada para a resolução de problemas.

### **5.1 Estratégias organizacionais e formação**

A partir da década de 1980, constatou-se a necessidade de vincular a GRH às estratégias da organização. Segundo os investigadores da Universidade de Michigan, Devanna, Fombrun e Tichy (1981), a GRH deveria procurar o melhor encaixe possível com as políticas organizacionais e os factores ambientais. Para isso, os planos estratégicos dos vários processos de GRH seriam derivados das estratégias corporativas da organização (e.g., Gilbert e Thionville, 1990; Stahl et al., 1993; Becker et al., 1997; Blandy et al., 2000; Dockery, 2001; Camara et al., 2003).

A concepção de gestão de pessoas relacionada à estratégia organizacional introduziu assim, um novo conceito ao modelo de gestão: a procura de orientação estratégica para as políticas e os processos de RH. Neste sentido, inicia-se a procura das organizações pela identificação e desenvolvimento das capacidades do seu corpo funcional. Torna-se imprescindível neste momento melhorar ou desenvolver os conhecimentos e habilidades relacionadas à activação estratégica da organização.

Por conseguinte, e considerando o enfoque básico do presente trabalho, torna-se essencial criar uma ligação estreita entre a formação e a estratégia organizacional. Segundo o método Balanced Scorecard introduzido por Kaplan e Norton em 1996 (Kaplan e Norton 2001), todas as acções devem-se concentrar sobre a missão e visão estratégica da organização, incluindo a formação (Casey, 2006). Esta metodologia de gestão estratégica, permite assim, relacionar os objectivos, as iniciativas e os

indicadores com a estratégia da empresa, garantindo o alinhamento das acções das diferentes áreas organizacionais em torno do entendimento comum dos objectivos estratégicos e das metas a atingir, transformando deste modo, a estratégia num processo contínuo, envolvendo não apenas a alta direcção, mas todos os membros da organização (Kaplan e Norton, 2000). De acordo com Kaplan e Norton (2000), para que as organizações se construam focalizadas na estratégia são essenciais cinco princípios: traduzir a estratégia em termos operacionais; alinhar a organização com a estratégia; transformar a estratégia numa tarefa quotidiana de todos; converter a estratégia num processo contínuo e mobilizar a mudança por meio de uma liderança forte e eficaz.

Neste sentido, as acções de formação desenvolvidas ou promovidas pelas organizações devem suportar a direcção estratégica da organização e os objectivos da formação devem estar alinhados com os objectivos organizacionais (Tannenbaum e Yukl, 1992). Quando isto se verifica, *“a formação apresenta-se com planos, com programas, com um orçamento e deverá ter definido um sistema de avaliação”* (Bernardes, 2008, p.62).

Deste modo, é importante uma análise rigorosa de todas as condicionantes para poder saber direccionar a formação, pois a sua *“eficácia plena depende da conjugação de uma rede complexa de variáveis, de onde resulta que muitas ambiguidades inerentes à gestão dos processos formativos poderão radicar na difícil articulação e acomodação entre essas diferentes variáveis”* (Ceitil, 2007, p.327).

Note-se que nenhuma acção de formação resolve um problema referente à actividade concreta de uma empresa ou organização. É necessário que a formação intervenha (e não necessariamente em todos os casos), não apenas em paralelo, mas de forma integrada (Moreno, 2006), fazendo corpo com as iniciativas de gestão a tomar (Cardim, 2009) porque tudo o que existe dentro de uma organização está condicionado à sua real contribuição para o crescimento e desenvolvimento desta.

Posto isto, e considerando que o presente trabalho privilegia uma perspectiva mais estratégica, torna-se relevante abordar a formação orientada para a resolução de problemas.

## **5.2 Formação estratégica e orientada para a resolução de problemas**

Nas organizações contemporâneas, a formação passou a ser uma ferramenta de excelência que proporciona ao colaborador mudanças de comportamento que repercutam no seu desempenho funcional, de forma a resolver e/ou antecipar problemas de desempenho. Quando se identifica um problema de desempenho

individual que pode vir a ser resolvido por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades, essas empresas tendem a utilizar a formação para melhorar os rendimentos dos mesmos (Tejada e Ferrández, 2007), visando o alcance dos objectivos estrategicamente determinados.

Estas organizações encaram a formação como uma das mais importantes estratégias para o desenvolvimento dos recursos humanos (Tejada e Ferrández, 2007) e dos próprios processos de trabalho em que a cultura empresarial é direccionada para o desenvolvimento de competências actuais e futuras (Bernandes, 2008). Estabelecem ainda, processos adequados que visem a construção do saber e das competências, pois estas empresas estão, efectivamente interessadas nos resultados e no impacto da formação ao nível do trabalho e da organização (*ibidem*). Daí, a importância atribuída a todo o processo formativo, o que faz com que os técnicos e formadores que estão implicados em torno deste processo, apenas considerem o término do seu trabalho, somente após a concretização dos objectivos da formação conseguidos tanto ao nível individual como ao nível da organização (*ibidem*).

No entanto, e de acordo com Bernardes (2008), para que a *“formação esteja alinhada com a estratégia da empresa e vá ao encontro da resolução dos problemas ou mesmo da sua antecipação, a função formação tem que estar imersa nos próprios processos de trabalho”* (p.66). Para isso, a formação não deve ser uma função isolada dentro da organização, deverá, portanto, ser uma parte cuidadosamente planeada de um programa integrado da organização, de modo a que os gestores de topo prestem todo o suporte e apoio para que a formação se exerça em toda a plenitude, por toda a organização (*ibidem*).

Neste sentido, e sendo a formação um recurso estratégico de resolução de problemas, esta deve ser um instrumento concreto, planeado, controlado e avaliado, condicionado à realidade de cada empresa, constituindo uma componente da sua cultura, e sempre presente nas preocupações de todos os seus responsáveis (Dias, 1998).

---

## SECÇÃO 6 – A Formação em Portugal

---

Mediante o que se tem vindo a referir ao longo da fundamentação teórica, interessa agora, e de forma a encerrar a Parte I, contextualizar a formação profissional em Portugal. Deste modo, iremos abordar as práticas formativas decorrentes nos últimos anos, e perceber de que modo

as organizações perspectivam a formação: será esta, um investimento, ou apenas um desperdício de tempo?

### **6.1. Práticas de formação em Portugal**

A Segunda Guerra Mundial marcou o início do processo de reconhecimento da importância da formação e desenvolvimento profissional (Marques, Cruz e Guedes, 1995). No entanto, foi somente a partir de 1985, com a adesão de Portugal à CEE, que o termo *formação* começou a fazer parte do dicionário político (Til, 2006). A palavra formação ganha, assim, uma *“nova força, uma nova dimensão, mais forte e mais urgente”* (ibidem, p.6).

Enquanto elemento nuclear do crescimento sócio-económico de um país, a formação passou a ser um dos pontos centrais da política europeia actual (Til, 2006). Em Portugal, o envolvimento dos parceiros sociais no desenvolvimento da formação profissional contínua alcançou um apoio reforçado com a assinatura do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação (2001) e com a implementação do código de trabalho (2003) (Afonso e Ferreira, 2007).

Desde então, em Portugal, tem-se verificado uma tendência ascendente no que diz respeito aos principais indicadores associados à formação profissional (DGEEP, 2006). Entre 2000 e 2004, o número de participantes em acções de formação tem vindo a aumentar, registando-se cerca de 776 mil participantes em 2004. O número de acções realizadas em 2004 foi de aproximadamente 149 mil, traduzindo um aumento de 16,7% face ao ano anterior. O número de horas de formação também registou um aumento naquele ano (DGEEP, 2006).

Neste sentido, é bem visível, nas diversas áreas organizacionais, o investimento crescente na formação profissional dos colaboradores. Este facto está possivelmente associado à ideia de que a formação irá melhorar o desempenho dos trabalhadores, logo incrementar a produtividade organizacional (Caetano, 2007). No âmbito do impacto da formação, a Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social realizou o Inquérito ao Impacte das Acções de Formação Profissional nas empresas portuguesas, no triénio 2002-2004, verificando que, das empresas que promoveram acções de formação profissional, cerca de 82% observou uma maior satisfação dos clientes, 72% melhorou a competitividade e 61% aumentou a produtividade (DGEEP, 2006).

Por tudo isto, se a área de formação constitui um factor crítico para o desenvolvimento das competências e uma alavanca fundamental para o sucesso empresarial (Caetano,



2007), coloca-se assim uma questão: como devem ser classificados os gastos com formação? Serão estes desperdícios, despesas ou investimentos?

## **6.2 A formação: investimento ou despesa?**

Num cenário, em que o capital humano – *“património inestimável que uma organização pode reunir para alcançar competitividade e sucesso”* (Chiavenato, 2005, p.54) – constitui uma das preocupações mais prementes de toda a organização que deseja progredir, as organizações têm vindo a investir progressivamente na formação profissional dos seus membros. Refira-se, aliás, que um estudo realizado por Holton III, Ruona e Leimbach (1998 cit in Caetano, 2007) menciona que, anualmente, nos EUA, os custos totais, directos e indirectos, em formação são superiores a 200 biliões de dólares. Em Portugal, de acordo com o Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional – 2004 (Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP, 2006), naquele ano, os custos de formação nas empresas rondam os 201 milhões de euros. Tais factos pressupõem uma questão: será a formação um investimento ou apenas uma despesa?

Tendo em conta que a formação é utilizada para desenvolver ou aumentar as capacidades dos indivíduos na procura de melhores resultados futuros para a organização, esse tipo de gasto deveria ser classificado como investimento, e não como despesa. É comum ouvirmos que as empresas “gastam” dinheiro com formação e não têm nenhum retorno. O que normalmente se verifica é que algumas empresas organizam cursos e acções soltas que, de modo isolado e desenquadradas das reais necessidades, têm a finalidade de fazer face a obrigações legais (Bernardes, 2008). Estas empresas certamente encaram a formação como um “gasto”, pois não obtêm o retorno do dinheiro investido.

Contrariamente, as organizações que concebem a formação numa perspectiva de melhoria contínua e visam uma intervenção no terreno, aliando o mundo da formação e mundo do trabalho, numa articulação plena e tendo a realidade de trabalho como pano de fundo (Bernardes, 2008), seguramente encaram a formação como um investimento, tendo maior probabilidade de arrecadar o devido retorno. Neste sentido, *“a formação não é uma despesa, mas um investimento precioso, cujo retorno é altamente compensador para a organização”* (Chiavenato, 1980, p.158). Exemplo disso, é que

*“cerca de 80 % das empresas que realizaram acções de formação profissional consideram que desta resultou uma elevação da produtividade, 87 % registaram uma elevação na qualidade dos bens e serviços, 83 % melhoraram a sua competitividade*

*e 83 % apontam para uma maior satisfação dos clientes” (Presidência do Conselho de Ministros, 2007).*

No entanto, a visão aqui exposta, não é uma ideia partilhada por todos. Segundo Lapra e Saint-Saveur (1986) a formação pode ser um desperdício de tempo, e um luxo que a empresa não pode pagar. Os dados provenientes da DETEFP/MTS, 2000a; DETEFP/MSST, 2002<sup>a</sup> (Santos, 2004) demonstram que as empresas com 500 e mais trabalhadores é que realizam um maior número de acções de formação. Ou seja, apenas as empresas com um tamanho significativo é que procuram implementar acções de formação que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências dos seus colaboradores.

Segundo Cardim (2009), *“a acção formativa nas PME é mais difícil de concretizar pela sua reduzida especialização funcional e pela maior dificuldade de disponibilização dos profissionais para a formação” (p.7)*. Assim, o acesso dos trabalhadores à formação profissional é tanto maior quanto mais elevada é a dimensão da empresa (Afonso e Ferreira, 2007).

Conforme um estudo do Departamento de Estatística do então denominado Ministério da Qualificação e Emprego, publicado no Expresso Emprego, N.º 1284, *“66% das empresas nacionais não dispõem de qualquer tipo de formação profissional junto dos seus colaboradores” (Ceitil, 2007, p.332)*. No nosso país, desde 2004, que é obrigatório dar e receber formação profissional. Contudo, segundo Margarida Araújo (s/d, cit in Cadoso, 2008), directora-geral da International Consultancy Portugal (ICP), *“quase ninguém cumpre”*.

Esta circunstância pode advir de três situações: da incorrecta utilização dos fundos vindos da União Europeia; da crise que se tem vindo a acentuar ao longo dos últimos tempos e da “má vontade” por parte das organizações. É um facto, que algumas empresas não utilizaram correctamente os fundos que vieram da União Europeia para promoverem o desenvolvimento dos seus recursos humanos.

Ceitil (2007) chega a afirmar que

*“a utilização de fundos estruturais não foi sempre acompanhada por outras opções empresariais de modo a permitir um melhor aproveitamento dos fundos, designadamente na criação de estruturas de suporte à melhor consolidação das competências adquiridas e na melhor canalização das mesmas para finalidades organizacionalmente pertinentes” (p.332)*

É, ainda muito comum observar que, quando as empresas atravessam crises financeiras, os primeiros cortes de recursos estão voltados para a formação

profissional, devido à falta de canalização de fundos para a promoção e desenvolvimento das actividades formativas. Apesar disso, as empresas podem recorrer aos apoios concedidos à formação, os quais são, no entanto, bastante escassos face às necessidades das empresas para proporcionar a formação aos seus activos.

Por último, existe também uma “má vontade” por parte das organizações, pois *“nem todas as organizações estão dispostas a oferecer formação, uma vez que tal implica cedências significativas, quer em termos de custos, quer de benefícios”* (Nisar, 2004, p.3).

Posto isto, é assim, essencial que

*“olhemos com olhos de ver e aceitar que esta cada vez mais visível realidade coloca a necessidade imperiosa de se reflectir sobre as actuais políticas e estratégias da actividade humana e, mais do que isso, de delinear e encetar uma nova estratégia para a concepção e implementação de novas políticas e estratégias de promover e realizar a actividade humana, em geral, e a formação profissional, em particular”* (Figueira, 2003, p. 11).

É importante que as organizações compreendam que o diferencial de uma organização passa pelo conjunto dos seus recursos humanos, como um dos pontos fundamentais para o alcance do sucesso empresarial.

## **PARTE II**

# **ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO**

---

## SECÇÃO 1 – Apresentação e Caracterização da Investigação

---

Na presente secção, faremos a caracterização da investigação. Num primeiro momento, apresentaremos globalmente a investigação bem como as questões de base que nos estimularam a desenvolver este projecto. Em seguida, detalhamos o método utilizado, que se orienta segundo os princípios da investigação-acção numa lógica de estudo de caso de natureza qualitativa. Detalharemos também, o percurso da investigação – da revisão bibliográfica à proposta do modelo de formação –, com o propósito de tornar mais claro o processo de investigação.

### **1.1 Objectivos da investigação**

Este trabalho tem como objectivo final:

- a) perceber as razões das dificuldades encontradas na maioria das organizações em implementar processos de avaliação do impacto da formação no funcionamento da organização, e
- b) avançar com um primeiro draft de uma proposta que procure reduzir a distância entre os objectivos propostos pela maioria das organizações e a situação actual (avaliar o impacto da formação), tomando por base, que tal ocorrência, apenas sucede em níveis muito reduzidos, ou simplesmente, não acontece.

Neste sentido, e na procura de atingir os objectivos aqui expostos, são almejados os seguintes objectivos específicos:

- Descrição do processo formativo: Fase do diagnóstico de necessidades de formação;
- Descrição do processo formativo: Fase da avaliação da formação;
- Identificação das fragilidades, dificuldades e oportunidades de melhoria do actual modelo formativo.

Importa, agora, apresentar as questões de investigação, que regem o presente trabalho.

### **1.2 Questões de investigação**

Sampiere, Collado e Lúcio (2006) referem que para além da definição do objectivo da investigação, é igualmente importante formular questões específicas de modo a enquadrar a problemática do estudo. Nesse seguimento, apresentam-se as principais questões que norteiam o desenvolvimento desta investigação:

### **Descrição do processo formativo: fase do diagnóstico de necessidades de formação**

- Que objectivos e que pressupostos estavam presentes?
- Qual foi o seu grau de abrangência? Permitiu identificar as características da organização, da tarefa e dos destinatários individuais da formação?
- Que técnicas e instrumentos foram utilizados na elaboração do diagnóstico de necessidades de formação?
- Que instrumentos de recolha, tratamento e validação da informação foram utilizados?

### **Descrição da fase do processo formativo: avaliação da formação**

- Quais foram os mecanismos e instrumentos utilizados no acompanhamento e na avaliação das intervenções formativas? Em que momentos foram aplicados os instrumentos de monitorização e avaliação?
- Quais os níveis sobre os quais recaiu a avaliação (reação, aprendizagem, comportamentos e resultados).

### **Identificação das fragilidades, dificuldades e oportunidades de melhoria do actual modelo formativo**

- Que fragilidades, deficiências e lacunas são apontadas ao actual modelo de formação.

## **1.3 Caracterização metodológica da investigação**

Com base nos objectivos definidos e nas questões a serem investigadas, a nossa investigação está estruturada em torno de três abordagens metodológicas.

Tendo em conta, que o processo formativo está intimamente ligado ao contexto onde se constrói e desenvolve, optou-se pela realização de um **estudo de caso**. Assim na presente investigação procuramos estudar mais aprofundadamente uma situação particular, delimitada no espaço e no tempo.

Esta estratégia de investigação, pretende saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (Yin, 1994), e para tal, explora um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda que envolve múltiplas informações ricas no contexto (Creswell, 1994).

Faz-se ainda, uma escolha deliberada por uma metodologia de **natureza qualitativa**, dada a natureza do objecto de estudo, pois; (i) neste estudo tem-se o contexto real como fonte directa de dados e, (ii) o material a recolher pelo investigador é fortemente descritivo. Este tipo de investigação, sob o ponto de vista da sua base lógica, pode ser considerada como indutiva, no sentido de que partimos do nível empírico para o conceptual.

Por último, a presente investigação utiliza como princípio organizador o **método de Investigação-acção**, por ser o método de investigação que se enquadra, no nosso entender, e pelas suas características, no desenvolvimento deste projecto.

Como o próprio nome indica, é uma metodologia que tem um duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade e acção – para obter mudança numa organização, comunidade ou programa (Dick, 2000). Esta metodologia considera o processo de investigação em espiral, interactivo e focado num problema.

A sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade, ou como afirma Cembranos, Montesino e Bustelo (1995) na superação da realidade actual.

Brown e McIntyre (1981), apresentam a Investigação-acção como uma metodologia bastante apelativa e motivadora porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma maior eficácia da prática.

Por conseguinte, a Investigação-acção deve estar definida por um plano de investigação e um plano de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras, que regem, as diferentes fases neste processo metodológico. Neste sentido, uma descrição do estudo reflecte as etapas adoptadas para o alcance dos objectivos delimitados.

Na primeira etapa, **conhecer**, as primeiras informações necessárias ao desenvolvimento do projecto, são discutidas. Nesta etapa, realizou-se uma revisão da literatura acerca do tema, para uma melhor compreensão do objecto de estudo. Este tipo de pesquisa é elaborado a partir de material já publicado, constituído, principalmente, de livros, artigos, material disponibilizado na internet e legislações pertinentes. Consultou-se ainda, documentação existente, tanto nas instalações da Organização como a legislação disponível no Diário da República com o intuito de conhecer melhor as especificidades desta instituição.

Na segunda etapa, **investigar**, ocorre a recolha de dados referente ao processo de formação.

Na terceira etapa, **identificar**, identifica-se o problema e apresenta-se e discute-se a procura de ideias, a definição da solução óptima e traça-se um esboço da proposta do novo modelo de formação. A sistematização das informações recolhidas nas etapas anteriores, articuladas com a observação e experiência no espaço da realidade formativa, foi essencial para a preparação da fase seguinte da investigação.

Na quarta e última etapa, **actuar**, propõe-se o novo modelo de formação e os respectivos instrumentos necessários à sua implementação. Justifica-se ainda, as opções tomadas na formulação das etapas e respectivos passos do modelo de formação.

---

## SECÇÃO 2 – Delineamento da Investigação

---

A presente secção destina-se ao delineamento da investigação. Descrevem-se, aqui, os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo.

### **2.1 Procedimento de recolha de dados**

Para que este estudo fosse possível, foi solicitada à Divisão de Recursos Humanos da Unidade Orgânica, a autorização da realização do mesmo, explicitando o contexto em que o estudo se insere, o seu tema e a sua principal finalidade.

Perante uma resposta totalmente positiva, procedeu-se à recolha dos dados, esta efectuada entre 3 de Novembro de 2008 e 31 de Março de 2009.

**Numa primeira fase** do estudo empírico, e com o objectivo de conhecer melhor as especificidades da organização, começamos por consultar e analisar a documentação existente, tanto nas instalações da instituição como junto dos actores envolvidos no processo formativo. Neste processo, além de termos apreendido a história da instituição e termos compreendido as diferentes fases de evolução da organização, conseguimos traçar o enquadramento do processo formativo na visão estratégica da empresa.

**Numa segunda fase**, e partindo para o principal foco da investigação – o processo formativo – começamos por recolher e consultar a documentação existente referente à formação interna dos colaboradores, nomeadamente, o workflow do processo formativo da unidade orgânica e o regulamento da formação interna da Universidade do Porto.



Por último, **numa terceira fase**, e decorrente da posição de estagiária na organização, estivemos envolvidos numa situação de observação participante, no qual tivemos em contacto com os responsáveis pelo processo formativo, nomeadamente com um dos responsáveis pelo apoio logístico da formação, com a responsável de toda a gestão do processo formativo e com a responsável da Divisão de Recursos Humanos, de modo a esclarecer certos pontos que não estavam tão patenteados nos documentos analisados.

Assim, no decorrer da investigação, considerou-se pertinente combinar a informação disponível em documentação produzida e a informação a obter junto dos responsáveis pelo processo formativo.

## **2.2 Técnica de recolha de dados**

Para a recolha de dados, utilizamos duas técnicas: a ***análise documental*** e a ***observação participante***.

Na ***análise documental*** utilizamos dois documentos institucionais: o workflow do processo formativo da unidade orgânica e o regulamento da formação interna da Universidade do Porto, de forma a recolher dados sobre as diferentes etapas do processo formativo. Com base, nestes documentos, e após a análise dos dados, poderemos identificar os pontos fortes, fracos e as oportunidades de melhoria do actual modelo de formação, e posteriormente, propor um novo modelo que supere as fragilidades e lacunas encontradas e potencie as oportunidades de melhoria.

Na ***observação participante***, tivemos em contacto com três responsáveis pelo processo de formação, nomeadamente com um dos responsáveis pelo apoio logístico da formação, com a responsável de toda a gestão do processo formativo e com a responsável da Divisão de Recursos Humanos, de forma a completar e esclarecer informações obtidas pela análise documental, nomeadamente, no workflow do processo formativo da unidade orgânica, desvelando assim, aspectos novos de toda a envolvência do processo formativo.

### **2.2.1 Método de análise de dados**

A ***análise categorial temática***, uma das técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977), foi escolhida como procedimento de análise deste trabalho, pois procura identificar os *núcleos de sentido* de uma comunicação “*cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido*” (Bardin, 1977, p. 105).

A **análise categorial temática** efectua-se por meio de uma pré-análise baseada numa **leitura flutuante** do material. Um *tema* corresponde a uma unidade de significação complexa, representando um recorte de sentido, com dimensão variável, podendo “constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão”, ou “inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições)” (d’Unrug cit in Bardin, 1977, p. 105).

Os **critérios para a avaliação dos dados** tiveram por índice a referência ao **tema**, e o **indicador** escolhido consistiu na **presença/ausência deste tema**. O processo de codificação iniciou-se pelo recorte dos textos em **unidades de registo**, para se chegar a uma correspondência entre a presença/ausência do tema e as variáveis inferidas (significações), completando-se com a classificação desses elementos, constituindo um sistema de categorias baseado em critérios semânticos ou análise categorial temática.

A análise categorial temática permite a identificação de temas que se encontram associados, de modo directo ou indirecto, neste caso, com o **processo formativo**. Esses temas, apresentados na forma de expressões e palavras explícitas no texto ou em alusões implícitas, foram agrupados em **categorias temáticas**.

O resultado deste processo é apresentado na secção seguinte.

---

## SECÇÃO 3 – Apresentação e Análise dos dados

---

Antes da discussão e análise dos dados, importa, em primeiro lugar, perceber o âmbito e o contexto no qual foi desenvolvido o projecto. Assim, iremos sumariamente apresentar algumas informações, que consideramos essenciais para a compreensão da presente investigação. Nesta secção são ainda, apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos na investigação, procurando organizá-los de forma a expressarem informações fidedignas para subsidiar as etapas seguintes deste trabalho.

### 3.1 Considerações iniciais

O projecto foi desenvolvido no âmbito da realização do estágio curricular numa Unidade Orgânica pertencente à Universidade do Porto. A Unidade Orgânica, em questão, é uma instituição portuguesa de ensino, com prestígio no panorama internacional pela qualidade do ensino e da investigação que pratica.

Esta instituição dispõe de um conjunto de Órgãos de Gestão Central e está organizada em Departamentos e Serviços Centrais. O estudo decorreu num dos oito serviços de apoio centrais: a Divisão de Recursos Humanos. Esta divisão exerce a sua actividade no âmbito da administração e do desenvolvimento dos recursos humanos. É dirigida por um chefe de divisão e compreende: a Unidade de Administração do Pessoal Docente e Investigador, a Unidade de Administração e Desenvolvimento do Pessoal não Docente e a Secção de Administração de Pessoal.

Para o desenvolvimento da investigação centramo-nos, apenas, na Unidade de Administração e Desenvolvimento do Pessoal não Docente, que exerce a sua actividade no âmbito da gestão dos processos, dos dados e da formação do pessoal não docente.

Perante esta breve exposição, torna-se também fundamental, apresentar algumas informações sobre o funcionamento do processo de formação interna na Unidade Orgânica em questão.

Considerando que a Universidade do Porto, a maior instituição de ensino e investigação científica de Portugal, integra uma série de entidades, a formação interna dos vários colaboradores é da responsabilidade conjunta da Reitoria e das Unidades Orgânicas que a compõem. Neste sentido, esta instituição apresenta um processo de formação próprio destinado a todas as suas entidades. Portanto, a Unidade Orgânica, palco do estudo, apresenta o mesmo processo formativo que as restantes entidades.

No entanto, apesar de ser parte integrante da U.Porto, a Unidade Orgânica em questão, sendo dotada de autonomia administrativa e financeira, é-lhe permitida, de acordo com o financiamento concedido, elaborar acções de formação para os seus colaboradores, de acordo com as suas necessidades. Deste modo, esta unidade, para além de seguir o processo formativo estipulado pela Reitoria, apresenta um processo de formação peculiar. Contudo, este último é utilizado muito esporadicamente, sendo assim, praticamente “substituído” pelo processo formativo da U.Porto.

Sendo assim, a análise dos dados centra-se em dois circuitos formativos diferentes: processo interno (Unidade Orgânica) e processo externo (U.Porto), a serem apresentados no próximo tópico.

### **3.2 Apresentação dos resultados**

A análise dos dados foi realizada de forma “manual”, sem recurso a softwares de análise de conteúdo. Neste sentido, consideramos pertinente, agrupar e sistematizar a informação existente nos documentos recolhidos de modo a facilitar a sua análise e

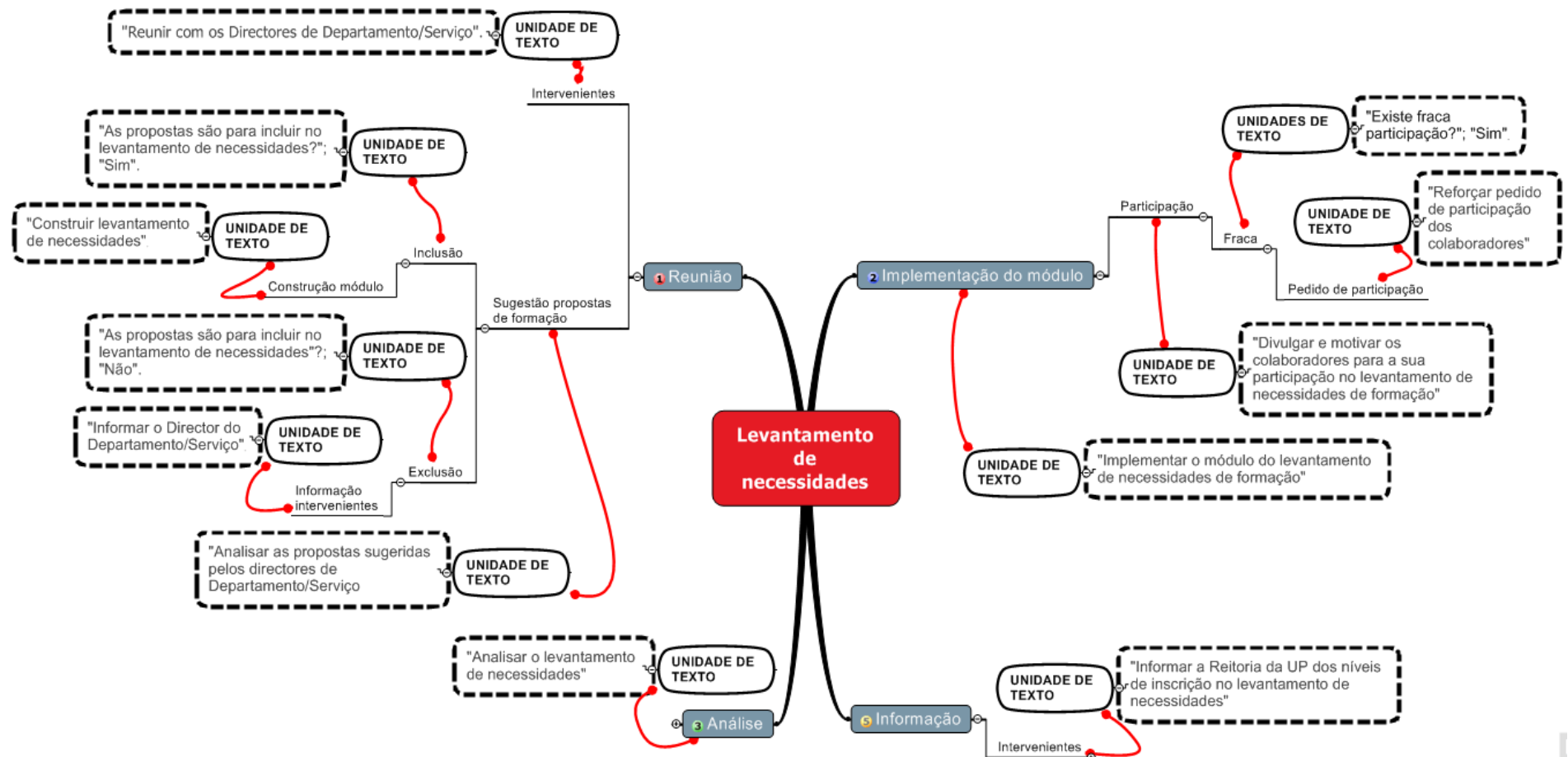
interpretação. Para tal, procuramos, com recurso ao software MindManager 8, criar mapas visuais, de forma a facilitar este processo.

Expõem-se a seguir, os resultados das categorias e subcategorias correspondentes à análise de conteúdo realizada, visando à explicitação do seu surgimento no âmbito do presente estudo.

Neste sentido, inicialmente, iremos focar-nos no processo formativo da própria Unidade Orgânica (processo interno), e num segundo momento, passaremos a analisar o processo formativo da U.Porto (processo externo).

### 3.2.1 Processo Interno (Unidade Orgânica)

Mapa visual 1 – Categorias provenientes da análise do workflow do processo formativo da Unidade Orgânica (Diagnóstico de necessidades de formação)



O mapa visual 1 é resultado do processo de análise de conteúdo do workflow do processo formativo da Unidade Orgânica. Pode-se considerar, portanto, que para a construção do mapa, foi previamente sugerido um sistema de categorias e subcategorias, que foram repartidas, à medida que foram sendo encontradas.

Este mapa cinge-se à primeira etapa do processo formativo – o diagnóstico de necessidades. Neste sentido, verificamos que a categoria temática principal, *levantamento de necessidades*, é composta por quatro subcategorias que seguem uma enumeração lógica:

1. Reunião
2. Implementação
3. Análise
4. Informação

A categoria principal resulta do agrupamento destas subcategorias e da sua representatividade para a investigação das questões que regem o presente trabalho.

Em termos das subcategorias referidas, e designadamente, partindo da subcategoria reunião, esta é constituída por duas subcategorias: *intervenientes* e *sugestão propostas de formação*. Visualiza-se ainda, que a subcategoria *sugestão propostas de formação* apresenta dois ramos subcategoriais: *inclusão* e *exclusão*; a primeira com uma subcategoria designada *construção módulo* e a segunda com uma subcategoria apelidada de *informação intervenientes*.

A subcategoria *reunião* surge da leitura flutuante do documento e da aglomeração das suas subcategorias, estas decorrentes das unidades de texto recortadas. Deste modo, e como se pode observar no mapa visual 1, a subcategoria *intervenientes* inclui a unidade de texto – “*Reunir com os directores de Departamento/Serviço*” e a subcategoria *sugestão propostas de formação* inclui a unidade de texto – “*Analisar as propostas sugeridas pelos directores de Departamento/Serviço*”. Quanto às suas subcategorias directas, a *inclusão* contém as unidades de texto – “*As propostas são para incluir no levantamento de necessidades?*”, “*Sim*” e a *exclusão* inclui as seguintes – “*As propostas são para incluir no levantamento de necessidades?*”, “*Não*”. Por último, a subcategoria *construção módulo*, dependente directa da subcategoria *inclusão*, engloba a unidade de texto – “*Construir levantamento de necessidades*”, e a subcategoria *informação intervenientes*, dependente directa da subcategoria *exclusão*, inclui a seguinte – “*Informar o Director do Departamento/Serviço*”.

Quanto à subcategoria implementação, esta é constituída apenas, por uma subcategoria: *participação*. Esta última apresenta um ramo subcategorial, cuja

denominação se apresenta como *frac*. Verifica-se ainda, que a subcategoria *frac* apresenta uma subcategoria apelidada de *pedido de participação*.

A subcategoria implementação e as subcategorias que a compõem surgiram tanto da leitura flutuante do documento, como das unidades de texto recortadas. Neste sentido, a subcategoria implementação engloba a unidade de texto – “*Implementar o módulo do levantamento de necessidades de formação*”, a subcategoria participação inclui a unidade de texto – “*Divulgar e motivar os colaboradores para a sua participação no levantamento de necessidades de formação*”, a sua subcategoria directa (*frac*), inclui as unidades de texto – “*Existe frac participação?*”, “*Sim*”, e por último a subcategoria pedido de participação, descendente da subcategoria anterior, inclui a seguinte – “*Reforçar pedido de participação dos colaboradores*”.

Relativamente à subcategoria análise, salienta-se o facto da inexistência de subcategorias. Esta subcategoria surge da leitura flutuante do documento e da seguinte unidade de texto recortada – “*Analisar o levantamento de necessidades*”.

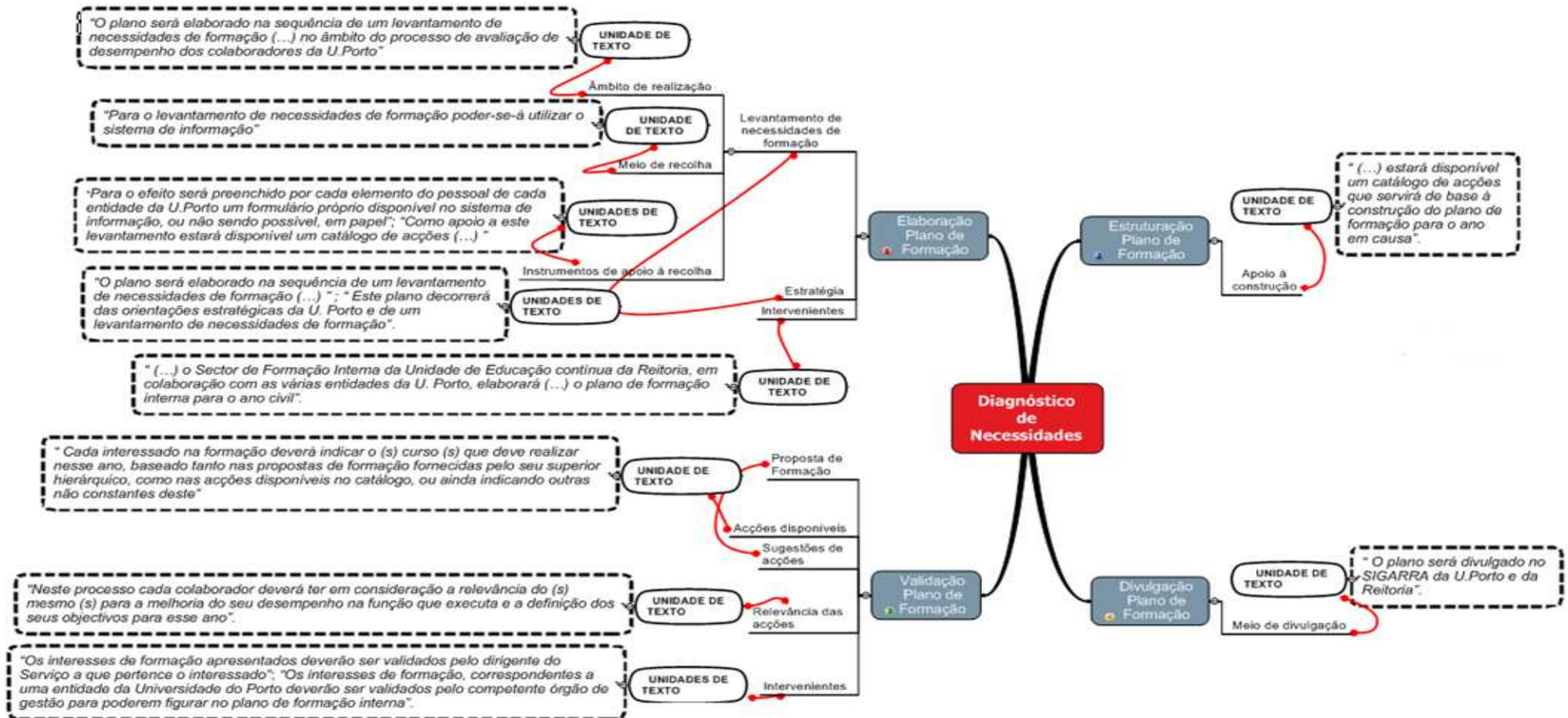
Por último, a subcategoria informação é constituída, apenas, pela subcategoria *intervenientes*. A primeira surge da leitura flutuante do documento analisado e da unidade de texto recortada para a subcategoria intervenientes – “*Informar a Reitoria da UP dos níveis de inscrições no levantamento de necessidades*”.

Apresentada a fase do diagnóstico de necessidades do processo interno, importa agora debruçar-nos sobre a avaliação da formação. No entanto, esta fase não estava patenteada no workflow do processo formativo da Unidade Orgânica, sendo assim, necessário explorá-la junto da responsável de toda a gestão do processo formativo. Por conseguinte, e por meio da observação participante, foi possível esclarecer os procedimentos referentes à fase de avaliação da formação. Neste sentido, constatamos que os procedimentos desta fase são os mesmos adoptados pelo processo formativo da U.Porto, que irá ser explicitado, mais à frente, e visualizado no mapa visual 3.

Segue-se agora, a apresentação do processo de formação da Universidade do Porto. Primeiramente, centramo-nos na fase do diagnóstico de necessidades, e posteriormente, na fase da avaliação da formação, esta última subjacente tanto ao circuito interno (Unidade Orgânica) como ao circuito externo (Universidade do Porto).

### 3.2.2 Processo externo (Universidade do Porto)

**Mapa visual 2:** Categorias provenientes da análise do regulamento de formação interna da U.Porto (Diagnóstico de necessidades de formação)





O mapa visual 2 é resultado do processo de análise de conteúdo do regulamento da formação interna da Universidade do Porto. Neste mapa, verificamos que a categoria temática principal, *diagnóstico de necessidades de formação* é constituída por quatro subcategorias enumeradas de forma coerente:

1. Elaboração plano de formação
2. Estruturação plano de formação
3. Validação plano de formação
4. Divulgação plano de formação

A categoria principal emerge do background teórico efectuado, e da sua representatividade para a investigação das questões norteadoras do trabalho.

Quanto às suas subcategorias, e designadamente no que respeita à elaboração plano de formação, esta é constituída por três ramificações subcategorais: *levantamento de necessidades de formação*, *estratégia* e *intervenientes*. Visualiza-se ainda, e apenas, no levantamento de necessidades de formação, a formulação de mais três subcategorias, estas denominadas de *âmbito de recolha*, *meio de recolha* e *instrumentos de apoio à recolha*.

A subcategoria elaboração plano de formação surge da leitura flutuante dos documentos e do agrupamento das suas subcategorias, estas decorrentes das unidades de texto recortadas. Neste sentido, as subcategorias levantamento de necessidades de formação e estratégia incluem as seguintes unidades de texto – “O plano será elaborado na sequência de um levantamento de necessidades de formação (...)”; “Este plano decorrerá das orientações estratégicas da U. Porto e de um levantamento de necessidades de formação”. A subcategoria intervenientes engloba a unidade de texto – “ (...) o Sector de Formação Interna da Unidade de Educação contínua da Reitoria, em colaboração com as várias entidades da U. Porto, elaborará (...) o plano de formação interna para o ano civil”.

No que respeita, às três subcategorias do levantamento de necessidades, estas para além de decorrerem, igualmente, da leitura flutuante e das respectivas unidades de texto, decorrem também, da representatividade das questões de investigação que regem o presente trabalho. Deste modo a subcategoria âmbito de realização contém a unidade de texto – “O plano será elaborado na sequência de um levantamento de necessidades de formação (...) no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos colaboradores da U.Porto”; a subcategoria meio de recolha inclui a unidade de texto – “Para o levantamento de necessidades de formação poder-se-á utilizar o sistema de informação” e a subcategoria instrumentos de apoio à recolha engloba as seguintes –

*“Para o efeito será preenchido por cada elemento do pessoal de cada entidade da U.Porto um formulário próprio disponível no sistema de informação, ou não sendo possível, em papel”;  
“Como apoio a este levantamento estará disponível um catálogo de acções (...).”*

A subcategoria estruturação plano de formação é constituída apenas, pela subcategoria *apoio à construção*. A primeira surge da leitura flutuante do texto, e consequentemente da unidade de texto recortada para a formulação desta última. Por conseguinte, a subcategoria *apoio à construção* inclui a seguinte unidade de texto – “ (...) *estará disponível um catálogo de acções que servirá de base à construção do plano de formação para o ano em causa*”.

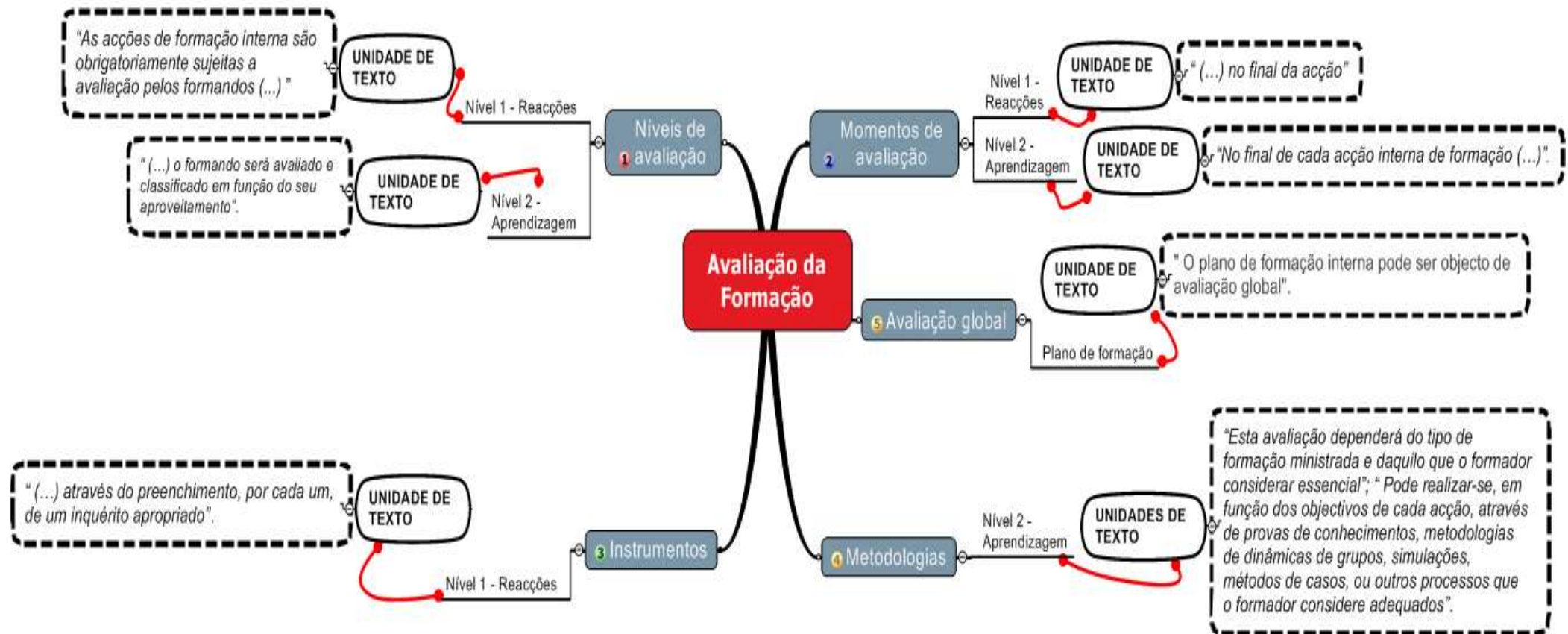
Quanto à subcategoria validação do plano de formação, esta é constituída por cinco subcategorias – *proposta de formação, acções disponíveis, sugestões de acções, relevância das acções e intervenientes*.

A subcategoria *validação do plano de formação* decorre da leitura flutuante e da criação das suas subcategorias, essas elaboradas pelas unidades de texto encontradas. As subcategorias *proposta de formação, acções disponíveis e sugestões de acções* englobam a unidade de texto – “ *Cada interessado na formação deverá indicar o (s) curso (s) que deve realizar nesse ano, baseado tanto nas propostas de formação fornecidas pelo seu superior hierárquico, como nas acções disponíveis no catálogo, ou ainda indicando outras não constantes deste*”; a subcategoria *relevância das acções* inclui a unidade de texto – “*Neste processo cada colaborador deverá ter em consideração a relevância do (s) mesmo (s) para a melhoria do seu desempenho na função que executa e a definição dos seus objectivos para esse ano*”, e a subcategoria *intervenientes* abarca as seguintes – “*Os interesses de formação apresentados deverão ser validados pelo dirigente do Serviço a que pertence o interessado*”; “*Os interesses de formação, correspondentes a uma entidade da Universidade do Porto deverão ser validados pelo competente órgão de gestão para poderem figurar no plano de formação interna*”.

Quanto à subcategoria divulgação plano de formação, esta é constituída apenas pela subcategoria *meio de divulgação*. Estas subcategorias são elaborados exactamente, seguindo os mesmos critérios que as subcategorias anteriores. Neste sentido, a subcategoria *meio de divulgação* engloba a seguinte unidade de texto recortada – “ *O plano será divulgado no SIGARRA da U.Porto e da Reitoria*”.

Após a exposição do mapa visual referente à fase do diagnóstico de necessidades, iremos partir para a apresentação das categorias e subcategorias resultantes da fase avaliação da formação.

**Mapa Visual 3:** Categorias provenientes da análise do regulamento de formação interna da U.Porto (Avaliação da Formação)



O mapa visual 3 tem como objecto de análise a fase da avaliação da formação, sendo esta resultante do processo de análise de conteúdo do regulamento da formação interna da Universidade do Porto. Neste mapa, verificamos que a categoria temática principal, *avaliação da formação* é constituída por cinco subcategorias enumeradas de um modo lógico:

1. Níveis de avaliação
2. Momentos de avaliação
3. Instrumentos
4. Metodologias
5. Avaliação global

A categoria principal surge da pesquisa bibliográfica efectuada e da sua representatividade para a investigação das questões norteadoras do trabalho.

Quanto às suas subcategorias, nomeadamente em relação à subcategoria níveis de avaliação, esta é constituída por dois ramos subcategoriais: *nível 1 – reacções* e *nível 2 – aprendizagem*. Estas subcategorias surgem de três critérios: referencial teórico, questões de investigação e unidades de texto recortadas. Neste sentido, a subcategoria nível 1 – reacções inclui a unidade de texto – “*As acções de formação interna são obrigatoriamente sujeitas a avaliação pelos formandos (...)*” e a subcategoria nível 2 – aprendizagem engloba a seguinte – “*(...) o formando será avaliado e classificado em função do seu aproveitamento*”.

A subcategoria momentos de avaliação é constituída por duas subcategorias: *nível 1 – reacções* e *nível 2 – aprendizagem*. Estas subcategorias emergem dos mesmos critérios estabelecidos no parágrafo anterior. Deste modo, o nível 1 – reacções inclui a unidade de texto – “*(...) no final da acção*”, e o nível 2 – aprendizagem engloba a seguinte – “*No final de cada acção interna de formação (...)*”.

A subcategoria instrumentos é organizada apenas por uma subcategoria denominada *nível 1 – reacções*. O processo de construção das subcategorias segue, ainda, os mesmos critérios que as anteriores. Assim, a subcategoria nível 1 – reacções engloba a seguinte unidade de texto – “*(...) através do preenchimento, por cada um, de um inquérito apropriado*”.

Quanto à subcategoria metodologias, esta é constituída por uma ramificação subcategorial, apelidada de *nível 2 – aprendizagem*. Estas subcategorias surgem igualmente, tendo por base os mesmos critérios estabelecidos para as subcategorias anteriores. A subcategoria nível 2 contém as seguintes unidades de texto recortadas

*“Esta avaliação dependerá do tipo de formação ministrada e daquilo que o formador considerar essencial”; “ Pode realizar-se, em função dos objectivos de cada acção, através de provas de conhecimentos, metodologias de dinâmicas de grupos, simulações, métodos de casos, ou outros processos que o formador considere adequados”.*

Por último, a subcategoria avaliação global, é constituída apenas, pela subcategoria plano de formação. A primeira surge da leitura flutuante do texto, e consequentemente da unidade de texto recortada para a formulação desta última. Por conseguinte, a subcategoria plano de formação inclui a seguinte unidade de texto – “O plano de formação interna pode ser objecto de avaliação global”.

Apresentados os dois circuitos (interno e externo), e as fases do processo formativo traçadas pelo estudo, torna-se inteiramente pertinente, interpretar os resultados encontrados, de forma a identificar as fragilidades e as lacunas encontradas no modelo de formação actual da unidade orgânica.

### **3.3 Discussão e Interpretação dos resultados**

Mediante a apresentação dos resultados, iremos, neste segmento, tendo por base a presença/ausência de um elemento/tema, identificar os pontos fortes, fracos e as oportunidades de melhoria do processo formativo.

Ressalta-se, que a presença de uma característica num determinado texto, pode ser significativa, funcionando como um indicador. No entanto, a ausência de um elemento pode, nalguns casos, veicular um sentido. Com efeito, para o presente trabalho, a ausência constitui a variável importante.

Considerando que a Unidade Orgânica engloba dois circuitos (interno e externo), iremos partir da análise do circuito interno, embora, a sua utilização seja quase nula.

No que respeita à fase do diagnóstico de necessidades, não existe propriamente um ponto forte. Pelo contrário, constatamos uma série de pontos fracos, a seguir relatados:

- a) O levantamento de necessidades decorre apenas das propostas de formação sugeridas pelos directores de Departamento/Serviço (*“Analisar as propostas sugeridas pelos Directores de Departamento/Serviço”*), não existindo assim, um procedimento mais rigoroso de identificação das necessidades de formação dos colaboradores;
- b) Não existe propriamente, um verdadeiro diagnóstico de necessidades, apenas um levantamento dos cursos a participar/realizar (*“As propostas são para incluir*

*no levantamento de necessidades?”, “Sim”, “Construir levantamento de necessidades”), e*

- c)** No levantamento dos cursos a participar/realizar, os colaboradores são “quase como que obrigados” a participar (*“Divulgar e motivar os colaboradores para a sua participação no levantamento de necessidades de formação”, “Existe fraca participação?”, “Sim”, “Reforçar o pedido de participação dos colaboradores”*), o que pode influenciar o nível de motivação dos colaboradores aquando a realização das acções de formação para as quais se inscreveram.

Quanto à fase da avaliação da formação, e como já referido anteriormente, esta apropria os mesmos procedimentos adoptados no circuito interno. Deste modo, achamos adequado interpretar os resultados obtidos nesta fase, segundo a apresentação evolutiva adoptada no segmento anterior. Neste sentido, esta fase é destacada no circuito externo.

Por conseguinte, passamos agora, a analisar o circuito externo (U.Porto) da Unidade orgânica.

Em termos do diagnóstico de necessidades, verificamos a existência de pontos fortes, justificados pelos seguintes aspectos:

- a)** O plano de formação é elaborado no âmbito do processo de avaliação de desempenho (*“O plano será elaborado na sequência de um levantamento de necessidades (...) no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos colaboradores da U.Porto”*). Deste modo, poderá haver uma maior consciencialização por parte dos colaboradores na escolha das acções de formação a frequentar, tomando por base a importância dessas acções para a contribuição do seu desempenho profissional e para o alcance dos objectivos definidos para esse ano;
- b)** Para o levantamento de necessidades, os colaboradores devem escolher o (s) curso (s), considerando as propostas sugeridas pelos seus superiores hierárquicos, as acções disponíveis no catálogo, ou outras não constantes deste, sugeridas pelos próprios colaboradores (*“Para o levantamento de necessidades, cada interessado na formação deverá indicar o (s) curso (s) que deve realizar nesse ano, baseado tanto nas propostas de formação fornecidas pelo seu superior hierárquico, como nas acções disponíveis no catálogo, ou ainda indicando outras não constantes deste”*), e
- c)** Em contribuição com a alínea a) e b), os colaboradores na escolha da (s) acção (ões) de formação a frequentar, devem reflectir sobre a relevância da (s)

mesma (s) para a melhoria do seu desempenho na função que executa e a definição dos seus objectivos para esse ano (*“Neste processo cada colaborador deverá ter em consideração a relevância do (s) mesmo (s) para a melhoria do seu desempenho na função que executa e a definição dos seus objectivos para esse ano”*). Este aspecto permite que os colaboradores frequentem as acções de formação com um determinado objectivo, e não apenas pelo simples facto de serem “obrigados” a participar, como observado no circuito anterior.

Para além da existência de pontos fortes, detectamos ainda, a presença dos seguintes pontos fracos:

- a) O levantamento de necessidades é elaborado com base num catálogo de acções de formação de anos anteriores, que servirá de base à construção do plano de formação para o ano em questão (*“Como apoio a este levantamento estará disponível um catálogo de acções que servirá de base à construção do plano de formação para o ano em causa”*). Deste modo, não existe procedimentos de detecção de necessidades mais sustentadas em que a recolha da informação precede o trabalho de validação das listagens de acções de formação;
- b) Não existe um verdadeiro diagnóstico de necessidades, apenas um levantamento das acções de formação a realizar/participar (*“Para o levantamento de necessidades, cada interessado na formação deverá indicar o (s) curso (s) que deve realizar nesse ano”*), e
- c) O levantamento de necessidades apenas está em consonância com as estratégias da U.Porto (*“Este plano decorrerá das orientações estratégicas da U.Porto”*), e não tem em conta os objectivos estratégicos de cada entidade que compõe esta instituição.

Abordada a fase do diagnóstico, importa debruçar-nos sobre a fase da avaliação da formação. Note-se que a análise desta fase é respeitante quer ao circuito interno, quer ao circuito externo do processo formativo da Unidade Orgânica.

Deste modo, na fase da avaliação da formação, encontramos os seguintes pontos fortes:

- a) Na avaliação do nível 2 – aprendizagens, os métodos de avaliação são adequados aos objectivos do programa de formação (*“Esta avaliação dependerá do tipo de formação ministrada e daquilo que o formador considerar essencial”*; *“Pode realizar-se, em função dos objectivos de cada acção (...)”*), e

- b)** Existe a possibilidade da realização de um relatório de avaliação global do plano de formação interna (*“O plano de formação interna pode ser objecto de avaliação global”*). Esta avaliação poderá permitir constantes actualização aos programas de formação, de acordo com as necessidades e exigências da organização.

Evidenciamos ainda, a existência de pontos fracos, justificado pelo seguinte aspecto:

- a)** O dispositivo de avaliação da formação apenas privilegia a avaliação do nível 1 – reacções (*“As acções de formação interna são obrigatoriamente sujeitas a avaliação pelos formandos, em particular através do preenchimento, por cada um, de inquérito apropriado no final da acção”*) e do nível 2 – aprendizagem (*“No final de cada acção interna de formação, o formando será avaliado e classificado em função do seu aproveitamento”*), não fazendo parte integrante do mesmo, a avaliação do nível 3 – comportamentos e do nível 4 – resultados.

A partir das informações aqui expostas, cabe ressaltar que a Unidade Orgânica em questão, não utiliza o seu circuito/processo formativo, tendo sido este “substituído” pelo processo da Universidade do Porto. No entanto, no nosso entender, é essencial que a unidade orgânica apresente um processo formativo adequado às suas próprias características.

Salienta-se ainda, que do ponto de vista estratégico, a U.Porto pensa a formação como um processo que visa essencialmente contribuir para a melhoria do desempenho no posto de trabalho, através da aquisição e desenvolvimento de capacidades e competências. No entanto, os procedimentos adoptados, tanto no circuito interno e circuito externo da unidade orgânica, não estão em consonância com a sua própria finalidade, destacando-se a inexistência de um diagnóstico de necessidades organizacional, o incorrecto diagnóstico de necessidades de formação e a ausência da avaliação do impacto da formação. Neste sentido, a formação é tida como um objectivo em si, e não propriamente como uma ferramenta utilizada na resolução de problemas ou com um correcto objectivo estipulado.

Assim, e tendo por base as lacunas citadas, apontamos algumas oportunidades de melhoria, que poderão vir a ser incluídas na nossa proposta do modelo de formação:

- a)** Racionalizar circuitos e otimizar procedimentos que irão permitir uma gestão mais eficaz do processo formativo;
- b)** Realizar um diagnóstico de necessidades, de forma a detectar os problemas existentes no seio da organização, e identificar, posteriormente os problemas que podem ser solucionados com recurso à formação. Neste seguimento, é



ainda, fundamental identificar o gap/desfasamento entre as competências detidas e as requeridas pela organização;

- c)** Realizar um diagnóstico de necessidades de formação mais sustentado, abrangendo uma análise ao nível organizacional, da tarefa e individual;
- d)** Introduzir no processo formativo, uma articulação adequada entre os objectivos estratégicos da organização, os objectivos dos serviços/departamentos e os objectivos individuais dos colaboradores, e
- e)** Estender a avaliação da formação ao nível 3 (Comportamentos) e nível 4 (Resultados), procedendo-se à incorporação dos respectivos instrumentos de avaliação.

Tendo por base o constatado parte-se, a seguir, para o desenho de uma proposta piloto de um modelo de formação que procura responder às fragilidades detectadas no actual modelo formativo.

## **PARTE III**

# **PROPOSTA DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO**

---

## SECÇÃO 1 – O MODELO DE FORMAÇÃO

---

A presente secção destina-se à apresentação do modelo de formação proposto. Aqui, iremos a partir da análise do referencial teórico considerado, explicar a construção do modelo em questão, combinando a teoria com a composição do modelo de formação.

### **1.1 Considerações gerais**

Partindo da fundamentação teórica enunciada, importa agora perceber como pode ela ser coerentemente plasmada num modelo de formação que inclua a valência unitária.

A proposta do modelo surge tendo por base a análise e descrição do processo formativo da Unidade Orgânica, no qual constatamos lacunas, inconsistências teóricas e desajustamentos notórios para responder aos desafios da maximização de resultados.

Nesta linha, e partindo do estudo bibliográfico efectuado, apresentamos um novo modelo de formação. Para a construção do seu design, partimos, primeiramente, da metodologia da mudança planeada (Ferreira, Neves e Caetano, 2001), no qual utilizamos a denominação das duas diferentes fases: *Diagnóstico*, *Intervenção* e *Avaliação*.

Considerando que o presente estudo assenta em dois focos principais: o diagnóstico de necessidades de formação e a avaliação da formação, a fase da intervenção aparece de forma a dar sentido à estrutura do modelo, centrando-nos apenas, na fase do diagnóstico e avaliação. No entanto, importa salientar que a fase da intervenção integra a concepção/planeamento e implementação da formação.

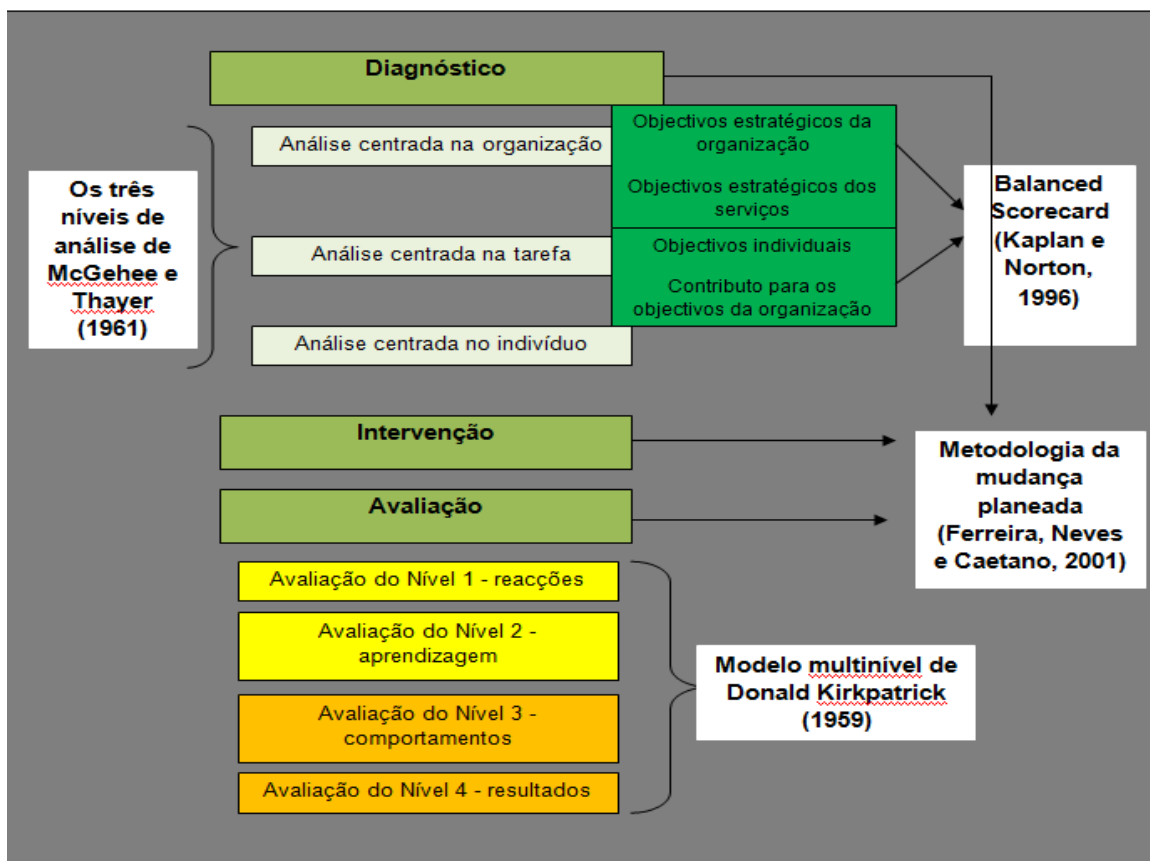
Na fase do *Diagnóstico*, para efectuar o levantamento das necessidades, apropriamos os três níveis de análise propostos por McGehee e Thayer (1961), utilizando as seguintes denominações: *análise centrada na organização*, *análise centrada na tarefa* e *análise centrada no indivíduo*. Para a operacionalização destas análises, estabelecemos alguns passos, ainda, tendo por base os procedimentos dos três níveis de análise de McGehee e Thayer (1961), e os pressupostos da metodologia Balanced Scorecard proposto por Kaplan e Norton (1996), no que respeita ao alinhamento das acções em torno do entendimento comum dos objectivos estratégicos e das metas a atingir; à tradução da estratégia em termos operacionais; em transformar a estratégia numa tarefa quotidiana para todos e converter a estratégia num processo contínuo.

Estes pressupostos, aplicam-se apenas aos passos da análise centrada na organização e da análise centrada no indivíduo.

Na fase da avaliação, partimos do modelo multinível de Donald Kirkpatrick (1959), e estruturamos esta fase com base nos quatro níveis propostos por este autor: *avaliação do nível 1 – reacção*; *avaliação do nível 2 – aprendizagem*; *avaliação do nível 3 – comportamentos* e *avaliação do nível 4 – resultados*. Para a formulação dos passos de cada nível, recorremos ao guia para a avaliação da formação do Instituto para a Qualidade na Formação (2006).

Portanto, para melhor compreensão, eis um esquema do referencial teórico aplicado ao modelo de formação proposto:

**Figura 7** – Esquema do referencial teórico aplicado ao modelo de formação proposto



Fonte: elaborado pelo autor da investigação

Uma vez efectuada a conexão entre as principais abordagens apresentadas pelo referencial teórico, importa justificar o porquê da sua inclusão do modelo de formação.

Partimos, por utilizar as três fases da metodologia da mudança planeada (Ferreira, Neves e Caetano, 2001), uma vez que, na prática, estas fases estão intimamente associadas, e se realizadas isoladamente perdem a sua eficácia (Ferreira, Neves e

Caetano, 2001). Segundo Ferreira et al. (2001) *“se ao diagnóstico não se seguir uma intervenção planeada, as potencialidades daquele ficam extremamente reduzidas”* (p.545). Da mesma forma, *“quando se inicia uma intervenção sem uma análise dos problemas específicos que importa solucionar pode conduzir a resultados contraproducentes para o funcionamento da Organização”* (Ferreira et al., 2001, p.546). Já, a avaliação da intervenção requer uma análise comparativa com a situação inicialmente diagnosticada e com os objectivos visados, contribuindo, ela própria para um novo ciclo, com uma análise de novos problemas encontrados e novas acções ou intervenções sobre a situação (Ferreira et al., 2001).

Utilizamos ainda, as três análises para o levantamento de necessidades de McGehee e Thayer (1961), pois, se cada uma destas três análises não seja realizada, elevam-se as probabilidades de fracasso das acções de formação, tanto porque as fases do planeamento/concepção e avaliação utilizam os produtos do diagnóstico de necessidades como insumos para a realização das suas actividades (Meneses, 2007).

Optamos também, por utilizar a perspectiva do Balanced Scorecard (Kaplan e Norton, 1996), pois segundo Olve, Roy e Wetter (1999), a estratégia e a visão da empresa devem ser utilizados para nortear o processo de formulação dos objectivos estratégicos, medidas (ou indicadores), metas e iniciativas. Para tal, é necessário que seja realizado um processo cíclico constituído por quatro etapas. Em primeiro lugar, é necessário que a visão seja compreendida e compartilhada; depois, esta deve ser comunicada em termos de objectivos e medidas estratégicas, as quais serão utilizadas para direccionar o trabalho, alocar recursos e estabelecer metas; a partir dos resultados obtidos será possível analisar melhorias em termos da aprendizagem organizacional, e dessa forma, permitir uma reavaliação da visão.

Deste modo, o modelo proposto, primar-se-á pela tradução da visão, da missão e da estratégia da organização em objectivos tangíveis que permitam a identificação dos processos críticos. A estes, deve ser dedicada uma atenção especial na procura pelo aprimoramento do desenvolvimento dos recursos humanos em factores essenciais para o sucesso organizacional.

Por último, na fase da avaliação, adoptamos o modelo Multinível de Kirkpatrick (1959), por apresentar uma sequência lógica (Kirkpatrick, 1998) e devido sobretudo, à sua simplicidade e capacidade de auxiliar os actores envolvidos no processo da formação a pensar a avaliação da formação (Alliger e Janak, 1989). Esta abordagem possibilita ainda, a estruturação da informação no que toca à avaliação da formação, que auxilia no sentido de clarificar e organizar os dados que se pretendem recolher; e contribuir

para considerar um conjunto de factores importantes capazes de influenciar a avaliação da formação e a transferência das aprendizagens, reconhecendo momentos-chave que correspondem aos níveis (Marques, 2007).

Em contribuição com esta visão, apresenta-se, no anexo 1, uma proposta de um novo modelo de formação, bem como os parâmetros relevantes para a elaboração e aplicação do mesmo. Para melhor compreensão do modelo de formação proposto, iremos apresentar inicialmente, uma síntese de cada fase, e explicaremos em seguida, e mais detalhadamente, as etapas e os seus respectivos passos, de forma a esclarecer todos os aspectos necessários à sua aplicação. Note-se que, consoante a descrição de cada passo, iremos justificar a importância da sua integração no modelo em questão, e caso necessário, sugerir em anexo o instrumento adequado para a sua implementação.

## **PARTE IV**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES**

---

## SECÇÃO 1 – REFLEXÕES FINAIS

---

Esta secção destina-se às reflexões finais, e traz em conjunto conclusões, limitações e sugestões.

### **1.1 Conclusões**

O processo de formação dentro das organizações, afigurando-se, como um projecto de grande investimento, deve estar condicionado à realidade de cada empresa, e apresentar-se como uma actividade orgânica, com características próprias, destinadas a aproximar o funcionamento da empresa e organização da sua actividade com os objectivos ou planos estratégicos que a orientam e definem. É, portanto, um processo que, quer pela sua importância ao nível do funcionamento e desenvolvimento das organizações e dos seus colaboradores, quer pelos custos a ele associados, carece de procedimentos de diagnóstico de necessidades, planeamento, acompanhamento e monitorização apropriados, bem como de uma aferição eficaz que permita averiguar o retorno do investimento efectuado e o seu verdadeiro impacto na concretização dos objectivos estratégicos.

Neste sentido, esta investigação torna-se relevante na medida que a descrição do processo formativo, a identificação das suas lacunas e fragilidades e a posterior elaboração de um novo modelo de formação poderá possibilitar aos responsáveis pelo processo de formação os ajustes necessários, com a finalidade de aumentar as contribuições e reduzir as possíveis falhas, de modo a tornar este processo mais eficaz. Parece-nos importante sublinhar que estes ajustes podem ocorrer nos diferentes níveis do processo desde a avaliação das necessidades até ao próprio processo de reintegração do formando após acção formativa.

Com a realização desses ajustes, os responsáveis poderão, ainda, proporcionar um aumento de satisfação dos colaboradores no seu local de trabalho, fazendo com que estes contribuam para os resultados da organização.

Esta investigação procurou, assim, numa lógica de Investigação-acção, intervir ao nível do processo formativo, identificando os seus pontos fortes, fracos e as oportunidades de melhoria, de forma a construir um plano de acção que supere e potencie os aspectos encontrados, incorpore as sugestões recolhidas e integre os instrumentos necessários à sua implementação.



Isto confere a este estudo uma importância fundamental, pela preocupação “pioneira” em consolidar numa única investigação, diversos aspectos que devem ser cuidadosamente considerados na elaboração de um modelo de formação.

Entretanto, é necessário salientar, que esta investigação não tem a pretensão de apresentar uma “fórmula mágica”, um produto estático ou inflexível, uma vez que há factores interferentes que, por vezes, dependem da gestão em si.

Achamos assim, pertinente, propor um modelo moldável, sendo que os parâmetros básicos devem servir como paradigmas, e os enfoques de visão podem ser alterados sem que o modelo sofra grandes alterações. Tivemos ainda, em atenção, propor um modelo de formação por etapas, com o objectivo de proporcionar uma maior consistência das informações.

Por último, vale também ressaltar, que e tomando por base a metodologia apropriada para o desenvolvimento do projecto – a Investigação-acção –, pelas características que reúne e pela imprecisão dos seus instrumentos e limites, tanto pode ser encarada com uma grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidades e de ilusões (Benavente et al., 1990), comprometendo assim, a investigação.

No entanto, e apesar da complexidade deste tipo de metodologia, esta constitui uma mais-valia para investigações científicas deste género. Para além, de ser uma acção comprometida na resolução de problemas, supõe uma reflexão crítica ao elaborar teoria a partir da prática, com o intuito de transformar a realidade. Cria igualmente, um novo tipo de investigador que vive os problemas organizacionais e que os percebe na óptica de quem os está a viver, o que implica a curiosidade, a indagação sistemática e a autocrítica de uma realidade concreta.

A investigação-acção, permite ainda, e sem perder o rigor, uma flexibilidade nos processos metodológicos, permitindo retroceder as vezes que seja necessário, de modo a reinterpretar os dados e a contrastá-los com novas fontes.

Apesar de seus resultados não serem generalizáveis, a sua divulgação permite o cruzamento com os resultados de outros estudos desenvolvidos em condições semelhantes, permitindo a construção de teoria.

Entretanto, visto que o presente estudo situa-se na categoria de primeiro nível da investigação – acção, não envolvendo a implementação, são apontadas limitações e sugestões para futuras investigações.

## **1.2 Limitações e sugestões**

Implementar a metodologia de um modelo de formação, tem vantagens para todos os intervenientes deste processo. Contudo, para a implementação e operacionalização do modelo é fundamental que a área de recursos humanos tenha pessoal especializado, o que nem sempre se verifica. Existe ainda necessidade de disseminar conceitos, objectivando a homogeneização da linguagem utilizada entre os membros que constituem a organização. Por último, a efectivação do modelo proposto está intimamente relacionada com a viabilidade de o executar.

Ressalta-se ainda, que o produto final desta investigação, trata-se de um protótipo, posto que o estudo de caso em questão não abrangeu, propriamente a implementação e a validação do modelo, apenas compreendendo, portanto, uma proposta-piloto.

Neste sentido, existe necessidade de evidências empíricas para consolidar o modelo proposto. Assim, para investigações futuras, sugere-se, portanto, o desenvolvimento do modelo de formação que abranja uma situação específica, envolvendo assim um maior e correcto espectro de indicadores, a serem explorados com maior detalhe, e com a possibilidade efectiva de testagem e acompanhamento da aplicação do modelo desenvolvido, com vista à sua validação e aperfeiçoamento.

Deste modo, a impossibilidade de real aplicação e acompanhamento do modelo de formação proposto, diante das limitações de tempo para execução de uma Dissertação de Mestrado e da necessidade de haver uma maior disponibilidade por parte da organização, se caracterizam tanto como limitação quanto como perspectiva para um estudo futuro mais aprofundado.

Contudo, é necessário ressaltar que, o modelo não deve ser generalizado, pois em qualquer empresa para o qual o modelo venha a ser efectivado, cabe a consideração de uma série de circunstâncias relacionadas com o processo formativo e aspectos comportamentais, a serem exploradas com maior profundidade em trabalhos futuros.

Também se faz necessário um maior conhecimento acerca da cultura organizacional de cada empresa.

De salientar, que este tipo de investigações exige uma maior demanda de tempo por parte dos investigadores, e um maior contacto com o ambiente organizacional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42 (2), 331-342.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3 (4), 385-416.
- André, M. (2008). Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (58), 149-168.
- Araújo, L. (2006). *Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Afonso, M., & Ferreira, F. (2007). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: Descrição Sumária*. Luxemburgo: Cedefop.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20-26.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Barbier, J. M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbier, J. M., & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. (1991). O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. *Revista de administração*, 26 (4), 87-102.
- Beardwell, J., & Claydon, T. (2007). *Human Resource Management: A Contemporary Approach* (5 Ed). England: Prentice Hall.
- Becker, B., Huselid, M., Pickus, P., & Spratt, M. (1997). HR as a source of shareholder value: Research and recommendations. *Human Resource Management*, 36 (1), 39-47.
- Benavente, A., Da Costa, A., & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de Investigação - Conhecimento e Intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80. Consultado em [Julho, 2009] em [http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente\\_at\\_al\\_pp.55-80.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al_pp.55-80.pdf)
- Bernandes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, 57-70. Consultado em [Janeiro, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Blandy, R., Dockery, M., Hawke, A., & Webster, E. (2000). *Does Training Pay? Evidence from Australian Enterprises*. Australia: NCVER – National Centre for Vocational Educational Research.
- Bohlander, G., Snell, S., & Sherman, A. (2003). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Thomson.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La Formación: Teoría y Práctica*. Madrid: Diaz de Santos.
- Brinkerhoff, R. (1987). *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brown, S., & McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralized educational systems. *European Journal of Science Education* 3 (3), 243-258.
- Caetano, A. (Coord.). (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (2003). *Humanator – Recursos Humanos e Sucesso Empresarial, Gestão e Inovação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Candoso, M. A. (2008, 15 de Fevereiro). DNBOLSA: “Quase ninguém cumpre a lei da formação profissional”. *Diário de Notícias*. Consultado em [Fevereiro, 2009] em [http://dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content\\_id=1002641](http://dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1002641)
- Cardim, J. (2009). *Gestão da formação nas organizações: a formação na prática e na estratégia das organizações*. Lousã: Lidel.
- Casanova, M. A (1992). *La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casey, M. (2006). *Problem-based inquiry: an experiential approach to training evaluation*. Akron: Tese de Doutoramento.
- Castro, A. (1999). *Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT*. Brasília: Tese de Doutoramento.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm – Novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 02, 87-94. Consultado em [Janeiro, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ceitel, M. (2007). O papel da Formação no desenvolvimento de novas competências. In A. Caetano & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas* (1 Ed.) (pp. 327-355). Lisboa: Editora RH.
- Cembranos, F., Montesinos, D. H., & Bustelo, M. (1995). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Chiavenato, I. (1980). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Devanna, M. A., Fombrun, C., & Tichy, N. (1981). Human resource management: a strategic perspective. *Organizational Dynamics*, 9 (3), 51-68.
- Dias, J. (1998). Os sistemas de formação na empresa, no limiar do séc. XXI - Necessidade de um novo modelo integrado. In *Formar: Revista dos formadores* (29), 1-69.

- Dick, B. (2000). A Beginner's Guide to Action Research. **Consultado em [Julho, 2009] em**  
<http://www.scu.edu.au/schools/gem/ar/arp/guide.html>
- Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento - DGEEP (2006). Balanço Social 2005.  
**Consultado em [Março, 2009] em**  
<http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/index.php>
- Dockery, A. (2001). *Training innovation and business performance – in analysis of the Business Longitudinal Survey*. Australia: NCVER – National Centre for Vocational Educational Research.
- Eboli, M. (2004). *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente.
- Ferreira, J.M, Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Figueira, E. (2003). Formação Profissional e Cultura: uma introdução. In Inofor, *Formação Profissional na Europa: Culturas, Valores e Significados* (pp. 11-21). Lisboa: Inofor.
- Fontes, L. (1977). *Manual do treinamento na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Ford, J. K., Kozlowski, S. W. J., Kraiger, K., Salas, E., & Teachout, M. S. (1997). *Improving training effectiveness in work organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gilbert, P., & Thionville, R. (1990). *Gestion de l'emploi et les competences – Des emplois aux homes et des homes aux employs*. Paris: ESF éditeur.
- Goldstein, I. L. (1991). Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organisational psychology* (pp.507-619). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Goldstein, I. L. (1993). *Training in Organizations: needs assessment, development and evaluation* (3 Ed.). California: Books Cole Publ.
- Harrington, H.J. (1993). *Aperfeiçoando processos empresariais*. São Paulo: Makron Books.
- Harrington, H.J, Esseling, E. K. C., & Nimwegen, H. (1997). *Business process improvement workbook: documentation, analysis, design, and management of business process improvement*. New York: McGraw-Hill.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. Nystrom, & V. Starbuck, *Handbook of organizational design* (vol.1) (3-27). Oxford: Oxford University Press.
- Hinrichs, J. R. (1990). Personnel training. In M. D, Dunnette, *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.829-860). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, 7, 5-21.
- Instituto para a Qualidade na Formação. (2006). *Guia para a avaliação da formação* (1 Ed.). Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I. P.

- Kaplan, R., & Norton, P. (1996). *The balanced scorecard: translating strategy into action*. Boston: Harvard business school press.
- Kaplan, R., & Norton, P. (2000). *Organização orientada para a estratégia*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Kaplan, R., & Norton, P. (2001). *The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50, 54-57.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: the four levels* (2 Ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kozlowski, S. W. J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions, and new directions* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
- Lapra, J.P., & Saint-Sauveur, A. (1986). *La Fonction Formation dans l'entreprise*. Paris: Garnier.
- Latham, G. P. (1988). Human resources training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Le Boterf, G. (1992). Avaliar o investimento em formação. *Formar*, 6, 54-56.
- Leitão, J. (1996). Clima organizacional na transferência de treinamento. *Revista da Administração*, 31 (3), 53-62.
- Macian, L. (1987). *Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Marques, V. (2007). *A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens: um caso na força aérea Portuguesa*. Lisboa: Tese de Mestrado.
- Marques, C., Cruz, C., & Guedes, P. (1995). Medir resultados da formação: para além da ilusão. *Comportamento organizacional e gestão*, 1 (2), 223-241.
- Mager, R. F., & Pipe, P. (1983). *Análise de problemas de desempenho*. Porto Alegre: Globo.
- McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Meneses, P. (2007). Treinamento e desempenho organizacional: contribuição dos modelos lógicos e do método quase-experimental para avaliações de acções educacionais. *Análise*, 1 (18), 180-199.
- Consultado em [Maio, 2009] em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/365/268>

- Milkovich, G., & Boudreau, J. (2000). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas.
- Moreno, M. (2006). *Evaluación, Balance y Formación de competencias laborales trasnversales*. Barcelona: Laertes educación.
- Nadler, L. (1984). *The handbook of human resources development*. New York: Wiley.
- Nadler, L., & Wiggs, D. G. (1986). *Managing Human Resource Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nisar, T. (2004). A formação profissional enquanto estratégia nos processos de criação de valor. In *Revista Europeia de Formação Profissional*, 31, (pp.3-11). Lisboa: CEDEFOP.
- OECD – Organisation for Economic Cooperation & Development (1997). *Manual for better training statistics: Conceptual, Measurement and survey issues*. Paris: OECD.
- Olve, N., Roy, J., & Wetter, M. (1999). *Performance drivers: a practical guide to using the balanced scorecard*. London: John Wiley & Sons.
- Pantoja, M., & Borges-Andrade, J. (2004). Contribuições Teóricas e Metodológicas da Abordagem Multinível para o Estudo da Aprendizagem e sua Transferência nas Organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, 8 (4), 115-138.
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text* (3 Ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pereira, C. (1996). Uma proposta de avaliação de acções de formação. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 155-169.
- Pineda, P. (1995). *Auditoria de la Formación*. Madrid: Gestión 2000.
- Philips, J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Houston: Gulf.
- Pontual, M. (1970). Treinamento. In S. Hoyler, *Manual de relações industriais* (pp. 147-224). São Paulo: Pioneira.
- Pontual, M. (1978). A evolução histórica do treinamento na empresa. *Anais do II Congresso Brasileiro de Treinamento e Desenvolvimento*, ABTD, 77-83.
- Presidência do Conselho de Ministros (2007). Resolução do Conselho de Ministros nº173/2007: Reforma da Formação Profissional. Diário da República I Série de 7 de Novembro.
- PRONACI (2002). *Avaliação da formação na empresa*. Porto: AEP.
- Roldão, M. do C. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação: um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo*. Edições Colibri: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Santos, M. (2004). *O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotsky a práticas efectivas de uma formação contínua em Portugal*. Tese de Doutoramento: Porto.
- Sampiere, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3 Ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Silva, V. (2004). *Análise crítica do treinamento no serviço público à luz da teoria dos sistemas*. João Pessoa: Monografia.



- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Stahl, T., Nythan, B., & D'Aloja, P. (1993). *La organización cualificante (The learning Organization)*. Madrid: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.
- Tavares, M. (2004). *Desenvolvimento Organizacional: Gerir as Organizações em Tempo de Mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Tejada, J., & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estratégia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-15.  
**Consultado em [Janeiro, 2009] em <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>**
- Til – fragmentos de educação. (2006). Formação: a caminho do conhecimento. *Revista Til*, 1 (1), 1-73.
- Valverde, C. (1998). *A Avaliação de Programas de Formação Profissional Contínua. Ensaio para a compreensão das concepções orientadoras*. Porto: Tese de Mestrado.
- Velada, R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Lisboa: Tese de Doutoramento.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2 Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yoder, D. (1969). *Administração de pessoal e relações industriais*. São Paulo: Mestre Jou.
- Waite, W. (1952). *Personnel administration*. New York: Ronald Press Co.
- Wexley, K. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Witkin, B., & Altschuld, J. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

---

**ANEXOS**

---

---

## **ANEXO 1 – Proposta do modelo de formação**

---

## 1. Diagnóstico

### DIAGNÓSTICO

ETAPA 1: ANÁLISE CENTRADA NA ORGANIZAÇÃO	
PASSO 1:	Efectuar uma análise SWOT
PASSO 2:	Identificar os possíveis problemas que afectam a organização
PASSO 3:	Analisar as informações
PASSO 4:	Efectuar o diagnóstico organizacional
PASSO 5:	Definir os objectivos estratégicos da organização
PASSO 6:	Identificar as fontes de informação disponíveis na organização
PASSO 7:	Definir os objectivos estratégicos dos serviços para o próximo ano
ETAPA 2: ANÁLISE CENTRADA NA TAREFA	
PASSO 1:	Garantir que as pessoas conheçam os seus objectivos individuais e o seu contributo para os objectivos da organização
PASSO 2:	Identificar fontes de informação da organização
PASSO 3:	Analisar e estruturar a informação recolhida
ETAPA 3: ANÁLISE CENTRADA NO INDIVÍDUO	
PASSO 1:	Identificar as fontes de informação disponíveis na organização
PASSO 2:	Reconhecer e avaliar o contributo individual
PASSO 3:	Identificar os indivíduos que têm necessidades de formação e reconhecer essas mesmas necessidades
PASSO 4:	Listar todas as necessidades de desempenho
PASSO 5:	Listar as necessidades consideradas solucionáveis via formação
PASSO 6:	Garantir que as pessoas tenham conhecimentos e competências necessárias

### 1.1 Etapa 1: Análise centrada na organização

Nesta etapa são utilizados seis passos principais:

**PASSO 1: Efectuar uma análise SWOT** (análise do ambiente interno e externo da organização). Em inglês, SWOT representa as iniciais das palavras strengths (forças), weaknesses (fraquezas), opportunities (oportunidades) e threats (ameaças). A ideia central da análise é avaliar a organização e a sua posição frente ao mercado onde actua: o ambiente externo à organização (oportunidades e ameaças) e o ambiente interno à organização (pontos fortes e pontos fracos).

#### ANEXO 2: MATRIZ DE ANÁLISE SWOT

##### **Justificação:**

Optou-se por sugerir a efectuação de uma análise SWOT, visto que, a aplicação desta metodologia permite sistematizar todas as informações disponíveis, de modo a se poder tomar decisões mais ponderadas. Crê-se que, ao colocar esta análise como ponto de partida do modelo sugerido, irá facilitar a análise e a procura de sugestões para tomadas de decisões, reduzindo a incidência de erros devidos a acções mal planeadas, sendo assim uma ferramenta imprescindível no estabelecimento do planeamento estratégico (passo 5). O lema aqui adoptado é o seguinte: *“Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças”* (SUN TZU, 500 a.C.)

**PASSO 2: Identificar os possíveis problemas que afectam a organização,** recorrendo a diversos indicadores, tais como: índice de RH (absenteísmo, rotatividade, solicitação de formação, reclamações, greves, etc.); indicadores de desempenho organizacional (utilização de equipamentos, tempo de execução, reclamações de clientes, erros, etc.); planos de expansão da organização ou de serviços; mudança de tecnologia e processos de trabalho, etc. Formulam-se esses problemas como hipóteses, já que a identificação ou não como problema deverá resultar do próprio diagnóstico.

---

### **ANEXO 3: FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE PROBLEMAS NA ORGANIZAÇÃO**

---

#### **Justificação:**

Neste ponto recorre-se a diversos indicadores, de forma a identificar aspectos menos positivos no funcionamento da organização. O levantamento de problemas de desempenho na organização torna-se crucial, pois será a partir da recolha destes dados, que poderemos efectuar uma análise profunda, no sentido de direccionar a organização para uma performance estrutural desejável. A identificação de problemas deve envolver todas as áreas funcionais, bem como incluir todas as unidades organizacionais de cada uma dessas áreas, tendo o cuidado de auscultar todos os seus colaboradores e chefias envolvidas, diagnosticando situações onde o desempenho profissional preocupa e prejudica a realização das metas e objectivos institucionais.

É de salientar a necessidade da organização adoptar este passo para um rastreio dos problemas, elevando-os a grandes soluções.

---

**PASSO 3: Analisar as informações** recolhidas e proceder à identificação dos serviços/departamentos que sinalizam problemas de desempenho, a fim de encontrar a solução mais viável, e identificar os possíveis problemas que poderão ser solucionados através de formação.

### **ANEXO 4: FORMULÁRIO DE REGISTO DOS SERVIÇOS/DEPARTAMENTOS QUE SINALIZAM PROBLEMAS DE DESEMPENHO E POSSÍVEIS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

---

#### **Justificação:**

É importante sistematizar informações neste âmbito, visto que a identificação dos problemas passa de um nível macro (organização), para um nível micro (serviços), gerando um fluxo de informação mais detalhado. Este passo permite que todo o conteúdo decorrente do formulário de registo seja utilizado correctamente, o que acarreta benefícios para os serviços, na medida em que são sinalizados os

problemas de desempenho que poderão ser resolvidos através de formação. Portanto, neste passo, a formação é considerada uma ferramenta/um meio de resolução de problemas.

---

**PASSO 4: Efectuar o diagnóstico Organizacional,** ou seja, tomam-se decisões sobre os resultados obtidos. Este diagnóstico pode confirmar a hipótese do problema identificado ou refutá-la.

Sugere-se, a realização de um relatório que permita integrar e relacionar todas as informações recolhidas nos passos anteriores, de modo, a sugerir/introduzir melhorias na organização e solucionar os problemas detectados.

---

#### **Justificação:**

O diagnóstico organizacional é um importante momento de reflexão para toda a organização. Sendo um instrumento essencial de gestão, permite detectar e analisar detalhadamente os problemas e as falhas, que impedem que os objectivos traçados pela organização sejam alcançados. Deste modo, proporciona a obtenção de informações que permitem nortear o planeamento estratégico.

---

**PASSO 5: Definir os objectivos estratégicos da organização.** Os órgãos de gestão central em conjunto com os responsáveis dos departamentos e serviços da organização deverão reunir-se para discutir e estabelecer um plano estratégico que vise a missão, a visão e os objectivos estratégicos para o próximo ano. Devem, igualmente, criar a par dos objectivos estratégicos, um painel de indicadores de resultados ao nível da organização.

#### **ANEXO 5: FORMULÁRIO DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO**

---

#### **Justificação**

Após o diagnóstico de necessidades, a organização deverá estabelecer a missão, a visão, os objectivos estratégicos e a par destes os indicadores críticos de sucesso, de modo a desenvolverem um plano estratégico com vista, a superar as dificuldades encontradas e alcançar a meta almejada. A definição da missão da organização e a subsequente construção de um plano estratégico global (objectivos que prossegue, a médio e longo prazo e o caminho crítico para os atingir) são os pré-requisitos para a identificação de quais as tarefas que devem ser desenvolvidas pela empresa, para permitir alcançar esses objectivos.

Estabelecer os objectivos estratégicos deve ser algo contínuo.

---

**PASSO 6: Identificar as fontes de informação disponíveis na organização,** de forma a recolher dados sobre o planeamento estratégico; objectivos organizacionais; missão e visão e indicadores de desempenho da organização.

---

**Justificação:**

Este passo revela-se importante, na medida em que, é a partir da recolha desta informação, que os responsáveis pelos serviços irão estabelecer os objectivos estratégicos e criar os indicadores de resultados ao nível do desempenho dos serviços. Ressalta-se que, deve sempre existir uma articulação entre os objectivos da organização, os objectivos dos serviços e, também os objectivos individuais, para que todos caminhem na mesma direcção e não em direcções totalmente descoordenadas e opostas.

---

**PASSO 7: Definir os objectivos estratégicos dos serviços para o próximo ano.**

Com base na recolha de informação dos passos anteriores, os responsáveis pelos serviços deverão estabelecer os objectivos estratégicos e criar os indicadores de resultados ao nível do desempenho dos serviços.

**ANEXO 6: FORMULÁRIO DE DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS DOS SERVIÇOS E SINALIZAÇÃO DOS RESPECTIVOS INDICADORES DE DESEMPENHO**

---

**Justificação:**

É a partir da definição dos objectivos estratégicos e respectivos indicadores críticos de sucesso que irão ser estabelecidos os objectivos individuais. Deste modo, com base nos objectivos estabelecidos para cada serviço, serão identificados para cada titular de posto de trabalho os objectivos a atingir para que no seu todo a organização atinja os objectivos globais.

---

## **1.2 Etapa 2: análise centrada na tarefa**

Nesta etapa são utilizados três passos principais:

**PASSO 1: Garantir que as pessoas conheçam os seus objectivos individuais e o seu contributo para os objectivos da organização** através do preenchimento do SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública).

---

**Justificação:**

A partir do preenchimento do SIADAP, os indivíduos poderão conhecer os seus objectivos estratégicos e os indicadores de sucesso, de modo a contribuir para o alcance das metas estabelecidas pela organização. Através do SIADAP clarifica-se com toda a organização os grandes objectivos individualizados de modo a que estes entendam a delineação dos seus objectivos e os seus respectivos indicadores críticos de sucesso.

Na formulação destes objectivos individuais define-se em grande parte a “linha” condutora da organização.

---

**PASSO 2: Identificar fontes de informação da organização**, com vista à recolha de dados sobre descrição e especificação do trabalho (organização prescrita do trabalho, listas de deveres e direitos, listas de tarefas por área, função, planos de cargos e salários, plano de carreiras, competências das áreas, etc.); avaliação de desempenho; padrões de desempenho; pessoas que desempenham o trabalho; chefias; especialistas (pessoas consideradas conhecedoras do trabalho); entre outros.

Se não houver informações suficientes para criar um modelo de competências deve-se recolhê-las junto dos colaboradores.

#### **ANEXO 7: QUESTIONÁRIO PARA A DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES**

---

##### **Justificação:**

Este passo é fundamental, pois é a partir das fontes de informação referidas que se poderá formular um modelo de competências. O modelo de competências é um conjunto de competências e comportamentos conexos que se ligam directamente à missão, visão e vectores estratégicos da organização, às tarefas a realizar para as alcançar e aos níveis de competências a atingir para cada comportamento. Assim, será com base neste documento que se irá identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de cada função.

Note-se que um modelo de competências sem ligação à estratégia da organização não tem qualquer utilidade.

---

**PASSO 3: Analisar e estruturar a informação recolhida**, para que se proceda à identificação das tarefas a serem desempenhadas e os requisitos necessários para o desempenho das mesmas (conhecimentos, habilidades e atitudes).

#### **ANEXO 8: FORMULÁRIO UTILIZADO NO REGISTO DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

---

##### **Justificação:**

Estruturando a informação anteriormente recolhida, poder-se-á detalhar o que a função exige do seu ocupante em termos das tarefas a realizar, dos conhecimentos, habilidades e capacidades necessários para um desempenho adequado.

---



### 1.3 Etapa 3: análise centrada no indivíduo

Nesta etapa são utilizados seis passos principais:

**PASSO 1: Identificar as fontes de informação disponíveis na organização**, de forma a recolher dados sobre a avaliação de desempenho, colaboradores que desempenham o trabalho, chefias, queixas de clientes, erros e problemas na execução do trabalho, solicitação de formação, execução do trabalho, entre outros.

---

**Justificação:**

A partir destas fontes de informação, poderemos verificar quais os indivíduos que estão a conseguir cumprir os seus objectivos individuais, e aqueles que necessitam de adquirir conhecimentos, habilidades necessárias ao alcance das suas metas. Surgem possibilidades de formação para um maior desempenho destes indivíduos.

---

**PASSO 2: Reconhecer e avaliar o contributo individual**, facultando feedback aos colaboradores sobre o seu desempenho. Caso o colaborador não esteja a atingir os objectivos propostos, é necessário promover o desenvolvimento pessoal para que os consiga concretizar/operacionalizar.

---

**Justificação:**

O feedback fornece informações sobre a performance do colaborador na organização.

Dar feedback aos subordinados é extremamente importante, pois, por um lado, incentiva-os a manter o mesmo nível, e os seus esforços são reconhecidos pela chefia. Quando não valorizados os esforços, a ausência deste reconhecimento gera desmotivação e apatia dos indivíduos. Por outro lado, quando os indivíduos não estão a cumprir os seus objectivos individuais, o seu superior hierárquico deve chamá-los a atenção, e encaminhá-los para formação, a fim de adquirirem competências que os permitam alcançar os objectivos delineados.

---

**PASSO 3: Identificar os indivíduos que têm necessidades de formação e reconhecer essas mesmas necessidades** (após a análise das informações recolhidas e/ou geradas nos itens anteriores).

**ANEXO 9: FORMULÁRIO DE REGISTO DA IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES E DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.**

---

**Justificação:**

Este passo permite elaborar um quadro pormenorizado dos indivíduos que necessitam de formação e as suas necessidades mais prementes.

---

**PASSO 4:** Listar todas as necessidades de desempenho derivadas de problemas de desempenho identificados na análise organizacional e/ou de novas necessidades de desempenho.

**ANEXO 10:** FORMULÁRIO DE REGISTO DA LISTA DE NECESSIDADES DE DESEMPENHO

---

**Justificação:**

A listagem das necessidades de desempenho permite identificar problemas que poderão ser ou não colmatados por meio de formação.

---

**PASSO 5:** Listar as necessidades consideradas solucionáveis via formação, que indicam deficiências de conhecimentos, habilidades e atitudes.

**ANEXO 11:** FORMULÁRIO DE REGISTO DAS NECESSIDADES SOLUCIONÁVEIS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO

---

**Justificação:**

Este passo permite identificar as necessidades que poderão ser solucionadas através de formação.

---

**PASSO 6:** Garantir que as pessoas tenham conhecimentos e competências necessárias para gerar vantagens competitivas. Se não houver essas tais competências, deve-se recorrer ao recrutamento e/ou desenvolver internamente através de planos de formação, mentoring, coaching, ciclo de conferências e workshops, entre outros.

---

**Justificação:**

Após a colecta de dados dos passos anteriores, os indivíduos que indicam deficiências de conhecimentos, habilidades e atitudes devem frequentar programas de formação, para colmatar essas deficiências, e assim, contribuir para alcançar os objectivos globais da organização.

---

Finda a descrição da fase do diagnóstico, apresentamos, em seguida, a fase da avaliação da formação.

## **2. Avaliação**

O quadro seguinte apresenta um breve resumo das etapas e passos que fazem parte da fase da avaliação.

## AVALIAÇÃO

### ETAPA 1: AVALIAÇÃO DO NÍVEL 1 - REACÇÕES

- PASSO 1: Reflectir sobre as dimensões de análise, questões de avaliação, critérios de avaliação e o tipo de padrões/indicadores de avaliação a utilizar
- PASSO 2: Construir o questionário de avaliação do grau de satisfação dos participantes de formação
- PASSO 3: Avaliar o grau de satisfação dos participantes na formação

### ETAPA 2: AVALIAÇÃO DO NÍVEL 2 - APRENDIZAGEM

- PASSO 1: Estabelecer uma avaliação de natureza criterial
- PASSO 2: Escolher o tipo de avaliação pretendida
- PASSO 3: Escolher as metodologias de avaliação pretendidas
- PASSO 4: Avaliar as aprendizagens pela óptica do critério de eficácia
- PASSO 5: Avaliar as aprendizagens pela óptica do critério da eficiência do processo de aprendizagem
- PASSO 6: Indagar acerca das condições disponibilizadas para a realização da aprendizagem

### ETAPA 3: AVALIAÇÃO DO NÍVEL 3 - COMPORTAMENTOS

- PASSO 1: Construir uma matriz que permita planificar o processo de transferência
- PASSO 2: Sinalizar, com rigor, antes da realização da formação, que comportamentos se pretendem ver alterados na sequência da realização da formação
- PASSO 3: Construir um mapa de impactes
- PASSO 4: Efectuar um balanço
- PASSO 5: Construir um plano de acção de apoio ao processo de transferência
- PASSO 6: Verificar se houve alterações nos comportamentos dos indivíduos decorrentes da sua participação na formação
- PASSO 7: Verificar se essas alterações de comportamento nos indivíduos permitiram alcançar os resultados profissionais pretendidos
- PASSO 8: Verificar se foram evidenciados eventuais obstáculos aquando do processo de transferência de "adquiridos" para as situações reais de trabalho e identificar o que esteve na base da eficácia do processo de transferência (factores críticos de sucesso)

### ETAPA 4: AVALIAÇÃO DO NÍVEL 4 - RESULTADOS

- PASSO 1: Construir previamente o painel de indicadores nos quais a formação pode vir a surtir efeito
- PASSO 2: Elaborar um mapa de impactes
- PASSO 3: Verificar, com exactidão, quais os progressos ao nível dos indicadores organizacionais

## 2.1 Etapa 1: avaliação do nível 1 – reacções

Esta etapa reúne três passos principais:

**PASSO 1:** Reflectir sobre as dimensões de análise, questões de avaliação, critérios de avaliação e o tipo de padrões/indicadores de avaliação a utilizar em cada uma das dimensões de avaliação consideradas

### ANEXO 12: DIMENSÕES DE ANÁLISE, QUESTÕES DE AVALIAÇÃO, CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

#### **Justificação:**

Antes de se proceder à avaliação de qualquer processo de avaliação, torna-se necessário sinalizar questões de avaliação associadas às grandes dimensões da formação acerca dos quais se deseja aferir o grau de satisfação dos formandos. Uma vez formuladas as questões, deve-se estabilizar os critérios de avaliação a integrar no referencial da avaliação de nível 1. Por último, é importante estabelecer o tipo de padrões/indicadores de avaliação a utilizar, pois a sinalização destes indicadores evita “realizar

avaliações de reacção sem equacionar, à partida, quais os resultados mínimos aceitáveis, a associar a cada uma das dimensões de avaliação consideradas" (IQF, 2006, p.96).

---

**PASSO 2: Construir o questionário de avaliação do grau de satisfação dos participantes de formação**, tendo em conta que as questões de avaliação formuladas reflectam sobre as grandes dimensões da formação acerca das quais se deseja aferir o grau de satisfação dos formandos.

#### **ANEXO 13: QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE REACÇÃO**

---

##### **Justificação:**

Neste passo, é extremamente importante construir um instrumento de avaliação adaptado às características do contexto em presença. Deste modo, é importante considerar critérios de avaliação adequados aos objectivos de avaliação.

Optamos por propor um inquérito por questionário para aferição do grau de satisfação dos formandos, por ser uma técnica breve e de fácil preenchimento/e ou aplicação.

---

##### **PASSO 3: Avaliar o grau de satisfação dos participantes na formação**

---

##### **Justificação:**

Ao aplicar o questionário de avaliação da reacção, para além de possibilitar a recolha de opiniões por parte dos formandos sobre determinados aspectos da formação, permite a recolha de informações que permitam a eventual introdução de melhorias em processos formativos que venham a ser desenvolvidos posteriormente.

---

## **2.2 Etapa 2: avaliação do nível 2 – aprendizagem**

Nesta etapa são utilizados seis passos principais:

**PASSO 1: Estabelecer uma avaliação de natureza criterial**, ou seja, as condições de aprendizagem são reorganizadas de acordo com as necessidades sentidas por cada formando, promovendo assim uma aprendizagem efectiva de todos (IQF, 2006). Assim, a avaliação terá como propósito avaliar os conhecimentos do indivíduo numa determinada área de competência, determinando as aptidões já adquiridas e aquelas em que ainda não é proficiente (*ibidem*).

---

**Justificação:**

*“Uma determinada formação deverá apenas terminar quando a competência for realmente adquirida pelo colaborador, e não quando se perfizer um determinado número de horas, findas as quais cada um terá adquirido um nível diferente de conhecimentos e capacidades de fazer que, nalguns casos, pode ser zero”* (Dias, 1998, p. 41). Assim, uma avaliação de natureza criterial contribui para uma maior eficácia do processo de aprendizagem, e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem.

---

**PASSO 2: Escolher o tipo de avaliação pretendida** (diagnóstico, formativa, sumativa, prognóstica).

---

**Justificação:**

Este passo requer que se faça uma opção acerca do tipo de avaliação pretendida com base na proposta pedagógica, características dos candidatos à formação e respectivos contextos organizacionais de partida. A definição de uma estratégia de avaliação tem de estar em consonância com estes aspectos referidos. Assim, existem três possibilidades: a avaliação com carácter orientador, a avaliação com carácter regulador e a avaliação com carácter certificativo. A primeira, denominada de avaliação diagnóstica é realizada no início da formação, e visa essencialmente ajustar a formação às características de partida dos formandos, permitindo, por um lado, verificar se a planificação está, ou não, adequada à situação dos formandos a que se destina, e por outro, orientar o formador nos possíveis ajustamentos a introduzir na planificação. A segunda, apelidada de avaliação formativa, tem como principal finalidade *“ajustar o dispositivo de formação às necessidades dos seus destinatários de modo a facilitar a máxima eficácia nas aprendizagens a efectuar pelos mesmos”* (IQF, 2006, p. 81). A última, a avaliação sumativa, tem um carácter de balanço final, e, por isso é realizada no final da formação, procurando verificar o que foi aprendido, bem como apurar a qualidade da relação pedagógica. Deste modo, *“este tipo de avaliação permite tomar decisões no final da formação, tais como: atribuição de determinado certificado de formação (...), aceitação de transição para um nível ou módulo de formação subsequente; aplicação de acções de recuperação (no caso de insucesso) e promoção profissional (ibidem).*

Posto isto, é extremamente importante delinear uma estratégia de avaliação, com o intuito de planear os diferentes momentos avaliativos: o antes, o durante e o pós formação, devendo ter sempre em conta que *“a cada questão de avaliação corresponderá uma destas perspectivas, e que é desta forma que as devemos agregar, tornando a respectiva operacionalização facilitada”* (IQF, 2006, p.82).

---

**PASSO 3: Escolher as metodologias de avaliação pretendidas** consoante o tipo de formação ministrada.

## **ANEXO 14: SUGESTÃO DE METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO**

---

**Justificação:**

As metodologias de avaliação das aprendizagens são várias. No entanto, deve-se escolher os métodos/técnicas de avaliação das aprendizagens, sempre em consonância com os objectivos pretendidos da formação.

---

**PASSO 4:** Avaliar as aprendizagens pela óptica do critério de eficácia, verificando os objectivos pedagógicos pretendidos. Ou seja, verificar em que medida os formandos adquiriram/desenvolveram os saberes propostos no programa de formação.

**ANEXO 15:** EXEMPLO DE UM INSTRUMENTO ILUSTRATIVO (TESTE COM ITENS DE RESPOSTA CURTA)

---

**Justificação:**

Ao avaliar as aprendizagens pela óptica do critério de eficácia estamos a avaliar a aquisição/desenvolvimento de saberes-saber, saberes-fazer e saberes ser/estar, propostos no programa de formação.

---

**PASSO 5:** Avaliar as aprendizagens pela óptica do critério da eficiência do processo de aprendizagem. Ou seja, verificar em que medida os formandos conseguiram aplicar, em contextos reais ou em práticas simuladas, os saberes desenvolvidos/adquiridos. Note-se que, é necessário criar/identificar os indicadores de desempenho da metodologia a desenvolver para que se possa avaliar criteriosamente os participantes.

**ANEXO 16:** EXEMPLO DE UM INSTRUMENTO ILUSTRATIVO (PRÁTICA SIMULADA) E DESIGNAÇÃO DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO A UTILIZAR NESTE CONTEXTO

---

**Justificação:**

Ao avaliar as aprendizagens pela óptica do critério da eficiência do processo de aprendizagem estamos a avaliar a eficácia na aplicação (em contexto real ou prática simulada), dos saberes adquiridos/desenvolvidos durante a execução da formação.

---

**PASSO 6:** Indagar acerca das condições disponibilizadas para a realização da aprendizagem, ou seja, verificar se foram reunidas as condições necessárias à aprendizagem desejada com base na informação recolhida no questionário de avaliação da reacção.

---

**Justificação:**

Neste passo é importante focar o processo de aprendizagem, no sentido de verificar se houve uma adequação dos contextos de aprendizagem face aos objectivos a alcançar.

---

### **1.3 Etapa 3: avaliação do nível 3 – comportamentos**

Esta etapa é composta por oito passos principais:

**PASSO 1:** Construir uma matriz que permita planificar o processo de transferência, identificando as estratégias a desenvolver pelos diversos intervenientes

#### **ANEXO 17: MATRIZ**

---

**Justificação:**

Vários estudos realizados, que aplicaram a matriz supra-citada no anexo 16, tiveram como resultado que, *“a eficácia do processo de transferência se deve, em larga medida, à articulação desenvolvida entre os vários actores com intervenções a montante, durante e a jusante da realização da formação”* (IQF, 2006, p.208). Estes estudos concluíram ainda que, *“essa articulação promove a definição de estratégias que visam facilitar a aplicação, em situações profissionais reais, dos “adquiridos” durante a formação”* (ibidem).

---

**PASSO 2:** Sinalizar, com rigor, antes da realização da formação, que comportamentos se pretendem ver modificados na sequência da realização da formação.

#### **ANEXO 18: GUIÃO DE APOIO À ENTREVISTA DE SAÍDA PARA A FORMAÇÃO**

---

**Justificação:**

Na saída dos indivíduos do posto de trabalho para a formação é importante que *“ocorra trocas de informação, mais pormenorizadas, entre a chefia e o colaborador, no sentido de ambos abordarem o interesse e os objectivos da formação propostos”* (IQF, 2006, p. 208).

---

**PASSO 3:** Construir um mapa de impactes gerando informação suficiente que permita que o colaborador/formando saiba quais os resultados a produzir após a realização da formação

#### **ANEXO 19: MAPA DE IMPACTES**

---

**Justificação:**

A construção de um mapa de impactes *“facilita a monitorização do respectivo percurso formativo, assim como a focalização nos saberes críticos a desenvolver”* (IQF, 2006, p.209). Este mapa de impactes deverá ser construído imediatamente após o início da formação.

---

**PASSO 4: Efectuar um balanço** sobre os eventuais saberes adquiridos durante a formação e analisar as expectativas de impacte da formação desenvolvida, recorrendo ao mapa de impactes elaborado antes da execução da formação.

**ANEXO 20: ENTREVISTA DE CHEGADA AO POSTO DE TRABALHO**

---

**Justificação:**

Tendo em conta que a participação em acções de formação conduzem ao afastamento do colaborador do local de trabalho, durante um certo período de tempo, é necessário que no momento do regresso ao trabalho seja realizada uma troca de impressões sobre o valor acrescentado das acções desenvolvidas (IQF, 2006).

---

**PASSO 5: Construir um plano de acção de apoio ao processo de transferência** aquando a realização do balanço

**ANEXO 21: PLANO DE ACÇÃO DE APOIO AO PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA**

---

**Justificação:**

Após a realização da entrevista de chegada, é primordial a definição de objectivos de aplicação, ou seja, objectivos a definir que permitam alcançar os resultados individuais pretendidos (IQF, 2006).

---

**PASSO 6: Verificar se houve alterações nos comportamentos dos indivíduos decorrentes da sua participação na formação**, como por exemplo, alteração de métodos de trabalho, introdução de inovações, maior autonomia individual, etc.)

**ANEXO 22: INQUÉRITO A APLICAR À CHEFIA DIRECTA**

**ANEXO 23: INQUÉRITO PARA AUTO-AVALIAÇÃO DO FORMANDO**

---

**Justificação:**

O presente passo permite verificar se houve aplicação de saberes adquiridos/desenvolvidos durante a acção de formação no posto de trabalho. Possibilita ainda, verificar se os objectivos de desempenho pré-estabelecidos foram cumpridos.

---



**PASSO 7:** Verificar se essas alterações de comportamento nos indivíduos permitiram alcançar os resultados profissionais pretendidos

#### **ANEXO 24:** REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO/AVALIAÇÃO DE PROGRESSOS

---

**Justificação:**

Este passo foca os impactes das alterações introduzidas nos desempenhos profissionais dos indivíduos, ou seja, permite averiguar a eficácia do processo de transferência.

---

**PASSO 8:** Verificar se foram evidenciados eventuais obstáculos aquando do processo de transferência de “adquiridos” para as situações reais de trabalho e identificar o que esteve na base da eficácia do processo de transferência (factores críticos de sucesso) na reunião de acompanhamento/avaliação de progressos.

---

**Justificação:**

Este passo foca os factores inibidores/potenciadores do processo de transferência de “adquiridos” durante a formação. Assim, permite averiguar a adequação dos contextos de aplicação e a eficácia do processo de transferência. A recolha de informação a este nível permite ainda, por exemplo, “compreender a eventual não aplicação dos saberes nos contextos reais de trabalho” (IQF, 2006, p.92).

---

### **2.4 Etapa 4: avaliação do nível 4 – Resultados**

Nesta etapa são utilizados três passos principais:

**PASSO 1:** Construir previamente o painel de indicadores nos quais a formação pode vir a surtir efeito.

#### **ANEXO 25:** INDICADORES DA ORGANIZAÇÃO ASSOCIADOS A DIMENSÕES DA FORMAÇÃO REALIZADA

---

**Justificação:**

Um painel de indicadores de partida, associados a cada uma das áreas funcionais da organização, permite a disponibilização de informações sobre a evolução do respectivo desempenho. “A montante da formação será, pois, desejável sinalizarem-se os indicadores de elevada correlação com as competências propostas para a formação, ou seja, indicadores nos quais a formação pode vir a surtir impacte mais significativo” (IQF, 2006, p.230).

---

**PASSO 2:** Elaborar um mapa de impactes associados a determinada acção de formação que permita conhecer com exactidão quais os resultados a alcançar pela organização e de que modo os desempenhos individuais podem contribuir para o respectivo cumprimento.

**ANEXO 26:** MAPA DA IMPACTES (RESULTADOS AO NÍVEL DO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL, DOS SERVIÇOS E DOS INDIVÍDUOS)

---

**Justificação:**

*“A formação visa dar um contributo válido para o cumprimento de alguns indicadores da organização/departamento, pelo que procura desenvolver determinadas competências críticas de suporte à produção dos resultados pretendidos”* (IQF, 2006, p. 226). Deste modo, é fundamental a construção de um mapa de impactes que sistematize os resultados a alcançar pela organização e pelos serviços, e sinalizar de que modo os colaboradores podem contribuir para o respectivo cumprimento.

---

**PASSO 3:** Verificar, em que medida os desempenhos individuais demonstrados na sequência da aplicação dos novos saberes/competências resultaram em impactes positivos nos indicadores de desempenho organizacional.

**ANEXO 27:** FORMULÁRIO DE REGISTO DOS PROGRESSOS AO NÍVEL DOS INDICADORES ORGANIZACIONAIS

---

**Justificação:**

Este passo fornece informação sobre qual foi o impacto da formação na organização. Esta informação pode ser obtida através dos progressos ao nível dos indicadores organizacionais.

---

---

## **ANEXO 2 – Matriz Swot**

---

**MATRIZ DE ANÁLISE SWOT**

<b>PONTOS FORTES</b>	<b>PONTOS FRACOS</b>
<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMEAÇAS</b>

DATA: \_/\_/\_

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

### **ANEXO 3 – Formulário de levantamento de problemas na organização**

---

**FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE PROBLEMAS NA ORGANIZAÇÃO**

Nome da Unidade Orgânica: \_\_\_\_\_

Nome do Serviço: \_\_\_\_\_

Responsável pelo Serviço: \_\_\_\_\_

PROBLEMAS IDENTIFICADOS	OBSERVAÇÕES

Data: \_/\_/\_

Assinatura:

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

**ANEXO 4** – Formulário de registo dos serviços/departamentos que sinalizam problemas de desempenho e possíveis necessidades de formação

---

**FORMULÁRIO DE REGISTO DOS SERVIÇOS QUE SINALIZAM PROBLEMAS DE DESEMPENHO E POSSÍVEIS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

<b>SERVIÇOS</b>	<b>PROBLEMAS DE DESEMPENHO</b>	<b>PROBLEMA IDENTIFICADO NO SERVIÇO QUE PODE SER RESOLVIDO/MINIMIZADO POR MEIO DE UMA ACÇÃO DE FORMAÇÃO</b>

Data: \_/\_/\_

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação



---

## **ANEXO 5 – Formulário de planeamento estratégico**

---

FORMULÁRIO DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

MISSÃO

VISÃO

VALORES

**OBJECTIVOS  
ESTRATÉGICOS**

**INDICADORES CRÍTICOS  
DE SUCESSO**

--	--

Data: \_/\_/\_

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

## **ANEXO 6 – Formulário de definição dos objectivos estratégicos dos serviços**

---

**FORMULÁRIO DE DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS DOS SERVIÇOS**

Nome do Serviço: \_\_\_\_\_

Responsável pelo Serviço: \_\_\_\_\_

**OBJECTIVOS  
ESTRATÉGICOS**

**INDICADORES CRÍTICOS  
DE SUCESSO**

--	--

Data: \_/\_/\_

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

## **ANEXO 7 – Questionário para a descrição de funções**

---

## **DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES**

(Inquérito por Questionário)

Objectiva-se através da análise das informações contidas neste questionário, realizar um estudo das características da função que ocupa, visando obter elementos que venham implementar a descrição da sua função.

### **INSTRUÇÕES:**

1. Antes de iniciar o preenchimento, leia inicialmente o questionário como um todo. Em caso de dúvida procure esclarecimentos com o seu superior ou com o responsável pela aplicação.
2. Prepare um rascunho considerando as suas funções separadamente a fim de melhor esquematizá-las.
3. Use parágrafos objectivos e claros, e empregue o verbo sempre no presente, eliminando todas as palavras desnecessárias e duvidosas tais como: várias, inúmeras, diversas, etc.
4. Descreva as suas funções tal como você as desempenha, sem estendê-las ao passado ou futuro, e considerando sempre O QUE FAZ, COMO FAZ e PORQUE FAZ conforme exemplo abaixo:

O QUE FAZ	COMO FAZ	PORQUE FAZ
Recomendo o uso de lubrificantes apropriados a cada máquina.	Emitindo as ordens diárias de lubrificação,	Visando melhor rendimento das mesmas.

Nome:

---

Função:

---

Serviço:

---

Superior Imediato:

---

**Tarefas diárias**

O QUE FAZ	COMO FAZ	PORQUE FAZ

**Tarefas periódicas (semanais, quinzenais, mensais)**

O QUE FAZ	COMO FAZ	PORQUE FAZ

**Tarefas ocasionais (semestrais, anuais, eventuais)**

O QUE FAZ	COMO FAZ	PORQUE FAZ

**Cite máquinas e/ou equipamentos que utiliza para executar o trabalho**

---

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigado pela sua colaboração!**



---

## **ANEXO 8 – Formulário utilizado no registo da análise das informações**

---

**FORMULÁRIO UTILIZADO NO REGISTO DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

**FUNÇÃO:** \_\_\_\_\_

TAREFAS	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

**ANEXO 9 – Formulário de registo da identificação dos colaboradores e das  
necessidades de formação**

---

**FORMULÁRIO DE REGISTO DA IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES E DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

## **ANEXO 10 – Formulário de registo da lista de necessidades de desempenho**

---

**FORMULÁRIO DE REGISTO DA LISTA DE NECESSIDADES DE DESEMPENHO**

**SERVIÇO:** \_\_\_\_\_

IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR	NECESSIDADES DE DESEMPENHO

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

**ANEXO 11 – Formulário de registo das necessidades solucionáveis através da  
formação**

---

**FORMULÁRIO DE REGISTO DAS NECESSIDADES SOLUCIONÁVEIS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO**

SERVIÇO: \_\_\_\_\_

IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR	NECESSIDADES DE SOLUCIONÁVEIS VIA FORMAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação



---

**ANEXO 12 – Dimensões de análise, questões de avaliação, critérios de  
avaliação e indicadores de avaliação**

---

**DIMENSÕES DE ANÁLISE, QUESTÕES DE AVALIAÇÃO, CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E**  
**INDICADORES DE AVALIAÇÃO**

<b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>	<b>QUESTÕES DE AVALIAÇÃO</b>	<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</b>
<b>Objectivos da formação</b>	Como foram comunicados os objectivos da formação?	1. Apresentação e discussão, no início das intervenções, dos objectivos a alcançar com a formação	<p>Estabelece-se que para o curso (...) será desejável que esta dimensão de análise alcance o nível 4 (Muito Satisfeito) nos critérios 1, 4 e 5.</p> <p>Relativamente aos restantes critérios será desejável o cumprimento do nível 3 (Satisfeito).</p>
	Foram cumpridos os objectivos de aprendizagem?	<p>2. Consonância com a apresentação do programa da acção/curso.</p> <p>3. Consonância com o definido ao longo do decorrer do curso.</p> <p>4. Concretização na prática dos objectivos.</p>	
	As expectativas iniciais dos formandos foram cumpridas?	5. Cumprimento de expectativas iniciais (no final da formação)	
<b>Desempenho do formador</b>	O formador domina as matérias/temas abordados?	1. Domínio dos conteúdos	<p>Estabelece-se que para o curso (...) será desejável os formadores alcançarem o nível 4 (Muito Satisfeito) nos critérios 1, 6, 7.</p> <p>Relativamente aos restantes critérios será desejável o cumprimento do nível 3 (Satisfeito)</p>
	O formador recorre a linguagem adequada?	<p>2. Clareza na apresentação dos objectivos pedagógicos</p> <p>3. Adequação da linguagem</p>	
	O formador cativa o seu público-alvo?	<p>4. Capacidade de Comunicação</p> <p>5. Capacidade de motivação dos formandos</p>	
	O formador recorre a exemplos práticos, e esclarece dúvidas, para que os formandos compreendam as matérias/temas abordados?	<p>6. Utilização de exemplos práticos</p> <p>7. Resolução/esclarecimento de dúvidas</p>	

<b>Conteúdos programáticos</b>	Houve compreensão dos conteúdos programáticos?	1.Compreensão dos conteúdos programáticos	<p>Estabelece-se que para o curso (...) será desejável que esta dimensão de análise atinja o nível 4 (Muito Satisfeito) nos critérios 1, 2, 3, 4 e 7.</p> <p>Relativamente aos restantes critérios será desejável o cumprimento do nível 3 (Satisfeito)</p>
	Os conteúdos propostos para o curso/acção de formação foram interessantes do ponto de vista da aplicabilidade no posto de trabalho?	<p>2.Utilidade dos assuntos abordados para a resolução de problemas concretos</p> <p>3.Utilidade dos mesmos para a função exercida ou a exercer</p> <p>4.Aplicabilidade dos conteúdos na resolução de problemas concretos de trabalho</p>	
	A duração do programa foi a mais adequada?	<p>5.Tempo dedicado a cada intervenção programática, face às exigências de cada objectivo de aprendizagem</p> <p>6.Cumprimento de cargas horárias pré-estabelecidas</p>	
	Os objectivos do curso foram consonantes com os conteúdos programáticos?	<p>7.Correspondência entre os objectivos do curso e os conteúdos programáticos</p> <p>8.Estruturação e articulação de conteúdos</p>	
<b>Organização e Apoio à actividade formativa</b>	Como se relacionou o formador com o formando?	<p>1.Disponibilidade para responder às questões dos formandos</p> <p>2.Demonstração de interesse pelas questões apresentadas por parte dos formandos</p>	<p>Estabelece-se que para o curso (...) será desejável que esta dimensão de análise alcance o nível 4 (Muito Satisfeito) nos critérios 1, 2 e 3.</p> <p>Relativamente aos restantes critérios será</p>
	O apoio logístico prestado foi suficiente e adequado?	3.Acompanhamento e apoio logístico constante	
	A duração do curso/acção foi a mais adequada?	5.Adequação do número de horas total do curso/acção com os objectivos inicialmente propostos	

	O horário da acção de formação é o mais apropriado?	<b>6.</b> Adequação do horário da acção/curso com o horário do seu posto de trabalho.	desejável o cumprimento do nível 3 (Satisfeito).
<b>Espaços, equipamentos e material</b>	Os espaços e instalações colocados ao serviço da formação foram os mais adequados?	<b>1.</b> Adequação da luminosidade, temperatura, equipamento disponibilizado para a formação <b>2.</b> Adequação da área disponibilizada para a formação face aos objectivos de aprendizagem propostos	Estabelece-se que para o curso (...) será desejável que esta dimensão de análise alcance o nível 4 (Muito Satisfeito) nos critérios 4, 5, 7 e 9.  Relativamente aos restantes critérios será desejável o cumprimento do nível 3 (Satisfeito).
	A documentação disponibilizada foi mais adequada?	<b>3.</b> Quantidade da documentação fornecida <b>4.</b> Utilidade da documentação fornecida <b>5.</b> Profundidade na abordagem dos temas <b>6.</b> Adequação do momento em que é distribuída a documentação aos formandos	
	Os suporte pedagógicos utilizados foram os mais adequados?	<b>7.</b> Qualidade dos suportes pedagógicos <b>8.</b> Diversidade dos suportes mobilizados para a formação <b>9.</b> Adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados	
	Os instrumentos de avaliação da aprendizagem foram os mais adequados?	<b>1.</b> Adequação das metodologias de avaliação com os conteúdos programáticos	Estabelece-se que para o curso (...) será desejável que esta dimensão de análise alcance o nível 4 (Muito Satisfeito) nos
	Houve feedback da avaliação por parte do formador?	<b>2.</b> Ocorrência de informações sobre o desempenho que o formando obteve na acção/curso	

<b>Grau de satisfação</b>		desenvolvido	critérios 2, 3, e 4.
	Os assuntos abordados foram pertinentes para o desempenho das funções dos formandos?	<b>3.Utilidade dos assuntos</b> abordados para o desempenho eficaz das funções dos formandos  <b>4.Utilidade dos mesmos</b> para a resolução de problemas concretos nos seus postos de trabalho	Relativamente aos restantes critérios será desejável o cumprimento do nível 3 (Satisfeito).

Fonte: Adaptado do IQF (2006)

---

## **ANEXO 13 – Questionário para avaliação da reacção**

---

## AVALIAÇÃO DA REACÇÃO

(Inquérito por questionário)

A sua opinião sobre a Acção de Formação que frequentou é de extrema importância para que se possa proceder a uma apreciação crítica, e melhorar, a forma como esta foi concebida, organizada e ministrada.

Assim, solicitamos-lhe que responda às questões, colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor corresponda à sua opinião, mediante a escala apresentada.

O seu contributo reveste-se de maior importância para melhorar a eficácia das futuras Formações.

Todas as informações disponibilizadas serão consideradas confidenciais.

**Obrigado pela sua colaboração!**

Curso: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Universidade: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_ Serviço: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

1	Insatisfeito
2	Pouco Satisfeito
3	Satisfeito
4	Muito satisfeito

**1** – Relativamente aos **Objectivos da Formação** que frequentou, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

Item	1	2	3	4
Conhecimento prévio dos objectivos da formação				
Cumprimento dos objectivos propostos				
Concretização na prática dos objectivos propostos				
Correspondência com as expectativas iniciais				

**2 – Relativamente ao Desempenho do Formador**, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

Item	1	2	3	4
Clareza na apresentação dos objectivos pedagógicos/de aprendizagem a alcançar				
Domínio dos conteúdos				
Capacidade de comunicação				
Adequação da linguagem				
Capacidade de motivação dos formandos				
Utilização de exemplos práticos				
Resolução/esclarecimento de dúvidas				

**3 – Relativamente ao Conteúdo Programático** da Formação que frequentou, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

Item	1	2	3	4
Compreensão do conteúdo programático				
Interesse dos temas abordados na aplicabilidade do posto de trabalho				
Sequência/encadeamento pedagógico do conteúdo programático				
Correspondência entre os objectivos do curso e os conteúdos programáticos				
Tempo dedicado à exposição teórica				
Tempo dedicado à exposição prática				

**4 - Relativamente à Organização e Apoio à Actividade Formativa** expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

Item	1	2	3	4
Acompanhamento e apoio logístico				
Resolução de dúvidas/problemas concretos				
Duração da acção				
Horário da acção de formação				



**5 – Relativamente aos Espaços, Equipamentos e Material da Formação** expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

Item	1	2	3	4
Adequação do espaço				
Qualidade das instalações e condições ambientais				
Qualidade dos suportes pedagógicos (videoprojector, quadros didácticos...)				
Adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados				
Disponibilização de equipamentos e materiais para trabalho prático				
Qualidade e adequação da documentação distribuída				

**6 – De forma geral o expresse o seu grau de satisfação** relativamente aos seguintes itens:

Item	1	2	3	4
Instrumentos de avaliação utilizados				
Ocorrência do feedback da avaliação (devolução dos resultados da avaliação aos respectivos interessados)				
Pertinência da acção para o desempenho das funções				
Nível de conhecimento e auto-confiança adquirido				

**Gostaríamos ainda que nos respondesse às seguintes questões:**

**1 – Em que situações/actividades profissionais** prevê vir aplicar os conhecimentos que adquiriu no presente curso?

---

---

---

---

---

**2– Que constrangimentos/obstáculos** acha que podem vir a dificultar a transferência de aprendizagens para o contexto real de trabalho?

---

---

---

---

---

**3 – Indique e comente dois aspectos positivos** relativamente à Formação:

---

---

---

---

**4 – Indique e comente dois aspectos menos positivos** relativamente à Formação

---

---

---

---

**5 – Refira dificuldades** sentidas durante a Formação:

---

---

---

---

**6 – Indique sugestões ou alterações** que considera pertinentes para futuras Formações neste âmbito:

---

---

---

---

**7 – Outros comentários:**

---

---

---

---

---

## **ANEXO 14 – Sugestão de metodologias de avaliação**

---

Alguns exemplos de **técnicas/abordagens de avaliação** que se podem utilizar:

- Testes escritos
- Testes orais
- Testes de desempenho
- *Role Play*
- Grupos de Discussão
- Elaboração de projectos
- *Business games*
- Estudos de caso
- Aplicação de instrumentos para auto-avaliação
- Realização de observações
- Aplicação de inquéritos por entrevista e posterior discussão de resultados
- Elaboração de portefólios
- Elaboração de mapas conceptuais
- Entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

**ANEXO 15** – Exemplo de um instrumento ilustrativo (teste com itens de resposta curta)

---

### **TESTE COM ITENS DE RESPOSTA CURTA**

**Complete as frases seguintes, de modo a que sejam verdadeiras:**

A avaliação de desempenho foi originalmente estruturada para mensurar o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ do funcionário, tratando-se de uma avaliação \_\_\_\_\_, feita pelos supervisores ou outros hierarquicamente superiores familiarizados com as rotinas e demandas do trabalho.

A \_\_\_\_\_ tem como objectivo principal a preparação do avaliado para a entrevista com o \_\_\_\_\_, envolvendo-o no processo de avaliação e fomentar o relacionamento com o superior hierárquico, de modo a identificar oportunidades de \_\_\_\_\_.

Os objectivos devem almejar uma \_\_\_\_\_ na prestação do serviço e não uma \_\_\_\_\_ do nível qualitativo \_\_\_\_\_.

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

**ANEXO 16** – Exemplo de um instrumento ilustrativo (prática simulada) e  
designação da grelha de observação a utilizar neste contexto

---

## **ROLE PLAY (REALIZAÇÃO DE PRÁTICA SIMULADA)**

O objectivo é simular uma entrevista de avaliação de desempenho. Um formando vai simular o papel de avaliador e outro formando simula o papel de avaliado.

De acordo com o guião para a condução da entrevista de avaliação de desempenho, cada formando deve preparar o seu papel para apresentar ao restante grupo.

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

<b>ACOLHIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tentar criar um clima agradável e positivo</li><li>• Explorar brevemente o objectivo da entrevista enquanto comunicação de resultados, exploração de pontos fortes e frágeis que foram sentidos durante o ano e negociação de objectivos futuros</li><li>• Elaborar questões introdutórias para promover um ambiente mais descontraído Exemplo: “Como tem passado?”</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Informar sobre a necessidade de retirar notas ao longo da entrevista</li></ul>
<b>RECOLHA DE INFORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação dos objectivos do ano anterior cruzando a hetero-avaliação com a auto-avaliação do avaliado procurando explorar objectivo a objectivo obtendo-se assim o máximo de informação possível sobre o desempenho do colaborador</li><li>• Necessidade do avaliador focar em cada objectivo a forma como decorreu o processo averiguando se existiram algumas carências ou dificuldades</li><li>• O avaliador deve evitar comportamentos verbais, ou não verbais, que hostilizem no caso dos desempenhos inadequados. As críticas devem também ser construtivas negociando-se na entrevista sugestões de melhoria. Deve também ter uma atitude coach reforçando os bons comportamentos recorrendo a verbalizações positivas</li><li>• O avaliador deve também ter sempre presente que o controlo da entrevista está do seu lado mas que deve sempre auscultar a perspectiva do avaliado. Para isso, deve recorrer a questões fechadas (“Parece-lhe bem este objectivo?”) como orientadoras da entrevista, mas deve conjugá-las com questões abertas (“Porque tomou essa decisão?”)</li></ul> <p>Exemplo: “Relativamente a este objectivo penso que de facto o atingiu, contudo vejo que considera tê-lo superado. Pedia-lhe que me apresentasse indicadores que o confirmem”; “Este ano teve um desempenho excelente, o que é ótimo! Vamos elevar a fasquia para o próximo ano? Tem capacidades para isso, certamente! Parabéns!”; “O objectivo não foi atingido mas gostaria que me explicasse o que aconteceu...Sentiu alguma necessidade ou dificuldade?”</p>
	Apresentação dos objectivos para o corrente ano, ponto por ponto, e



<b>FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA</b>	consequente negociação com o colaborador
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar o colaborador acerca de dúvidas ou sugestões</li> <li>• Reforçar uma vez mais os comportamentos adequados demonstrados pelo avaliado e incentivar à melhoria contínua</li> <li>• Após assinatura da grelha de avaliação do ano anterior deverá ser entregue uma cópia ao avaliado</li> <li>• Deve procurar-se um encerramento progressivo da entrevista, todavia, transmitindo claramente que a entrevista terminou</li> </ul> <p>Exemplo: “No próximo ano temos como objectivo aumentar as vendas de veículos comerciais em 40%. Parece-lhe concretizável este objectivo?”; “Damos por terminada a entrevista mas relembro-o que me disponibilizo para o receber caso surja algum imprevisto ou pretenda uma re-nogociação”; “Teve um óptimo desempenho, o seu investimento na nossa empresa é visível e esperamos tanto ou mais de si no próximo ano!”</p>

### **GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

<b>ETAPAS DA ENTREVISTA</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>				<b>Comentários do avaliador</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>Acolhimento</b>					
Acolhimento cordial – faz o indivíduo sentir-se à vontade					
Esclarece os objectivos da entrevista					
Elabora questões introdutórias descontraídas					
Informa sobre a necessidade de retirar notas na sequência da entrevista					
<b>Recolha de informação</b>					
Apresenta os objectivos do ano anterior cruzando a hetero-avaliação com a auto-avaliação					
Explora objectivo a objectivo, obtendo o máximo de informação possível					
Averigua se existiram carências ou dificuldades na decorrência de cada objectivo					
Evita comportamentos verbais ou não verbais que hostilizem no caso de desempenhos					

inadequados					
Efectua críticas construtivas					
Negoceia sugestões de melhoria					
Recorre a verbalizações positivas para reforçar os bons comportamentos					
Mantém o controlo da entrevista					
Conjuga questões fechadas com questões abertas					
<b>Finalização da entrevista</b>					
Apresenta claramente os objectivos para o ano corrente					
Negoceia esses mesmos objectivos com o colaborador					
Questiona eventuais dúvidas ou sugestões do colaborador					
Incentiva o colaborador à melhoria contínua, reforçando os seus comportamentos adequados					
Solicita a assinatura ao colaborador da grelha de avaliação do ano anterior					
Entrega uma cópia dessa mesma grelha ao colaborador					
Termina a entrevista progressivamente					

**Observações gerais:**

### **CLASSIFICAÇÃO**

1	Insuficiente manifestação dos comportamentos
---	--

<b>2</b>	Razoável manifestação dos comportamentos
<b>3</b>	Boa manifestação dos comportamentos
<b>4</b>	Excelente manifestação dos comportamentos

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

## **ANEXO 17 – Matriz**

---

**MATRIZ**

<b>Actores/Intervenientes no processo de transferência</b>	<b>Antes da formação</b>	<b>Durante a formação</b>	<b>Após a formação</b>
Chefia directa			
Formador			
Formando			
Outros actores/intervenientes			

Fonte: IQF, 2006

---

## **ANEXO 18 – Guião de apoio à entrevista de saída para a formação**

---

### **GUIÃO DE APOIO À ENTREVISTA DE SAÍDA PARA FORMAÇÃO**

Data de realização do curso: \_/\_/\_

Data de realização da entrevista: \_/\_/\_

Nome do participante na formação: \_/\_/\_

Local onde foi realizado o curso: \_/\_/\_

<ul style="list-style-type: none"><li>Utilidade da formação desenvolvida</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Qual a utilidade da formação para o potencial formando?</li><li>Qual a utilidade da formação para a organização?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Adequação do conteúdo programático a desenvolver às necessidades do contexto de trabalho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Qual o conteúdo programático a desenvolver?</li><li>Em que medida o mesmo respeita as necessidades pré-identificadas?</li><li>As cargas horárias ajustam-se às necessidades a suprir pela formação?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Razões que tiveram na base do colaborador x</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Que razão justifica a opção pelo colaborador em causa?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Levantamento de situações problema específicas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Aspectos sobre os quais o potencial formando deverá focalizar a respectiva atenção – quais as situações problemas a ter presente aquando da realização da formação?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Outras medidas complementares necessárias à resolução das situações problema (se necessárias)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Em que medida pode a acção de formação contribuir para a resolução das situações problema previamente identificadas?</li><li>Haverá necessidade de desenvolver medidas complementares?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Preparação do local de trabalho após a realização da formação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Que condições deverão estar reunidas aquando do regresso do colaborador ao respectivo posto de trabalho?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Apoio a fornecer por parte da chefia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Qual o papel da chefia após o regresso do respectivo colaborador?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>O desempenho esperado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>O que se espera que seja o desempenho do colaborador após o regresso da formação?</li><li>O que se espera que mude, concretamente?</li></ul>

Fonte: IQF, 2006

---

## **ANEXO 19 – Mapa de impactes**

---



### **MAPA DE IMPACTES**

<b>Saberes críticos a desenvolver/Competências críticas a desenvolver (caso a formação permita a sua demonstração ainda durante a realização da formação)</b>	<b>Em que actividades/tarefas prevejo vir a mobilizar os saberes a adquirir/desenvolver com a formação?</b>	<b>Que resultados são os esperados com a aplicação dos saberes a adquirir/desenvolver com a formação? (resultados individuais)</b>	<b>Em que indicadores de resultados da organização a formação pode ter maior impacto?</b>

Fonte: adaptado de Brinkerhoff & Apking, 2001, *cit in* IQF, 2006.

---

## **ANEXO 20 – Entrevista de chegada ao posto de trabalho**

---

### ENTREVISTA DE CHEGADA AO POSTO DE TRABALHO

Data de realização do curso: \_/\_/\_

Data de realização da entrevista: \_/\_/\_

Nome do participante na formação: \_/\_/\_

Local onde foi realizado o curso: \_/\_/\_

<ul style="list-style-type: none"><li>Recapitulação relativamente ao ponto de partida</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Quais as competências a desenvolver/adquirir durante a formação?</li><li>Quais as expectativas iniciais face à solução formativa em causa?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Valor acrescentado da formação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>De forma muito sintética, descreva o valor acrescentado da formação?</li><li>Em que medida a formação conseguiu colmatar as necessidades pré-sinalizadas?</li><li>Quais os sabres mais trabalhados durante a formação?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Natureza dos saberes desenvolvidos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Quais os saberes mais desenvolvidos na formação? (saberes cognitivos/saberes psicomotores/saberes relacionais)</li><li>Foram desenvolvidos os sabres pretendidos?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Situações problema concretas abordadas na formação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Foram trabalhados, durante a execução da formação, casos práticos/práticas profissionais concretas?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Processos avaliativos efectuados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Que métodos/técnicas de avaliação foram aplicados?</li><li>Com que resultados?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Potencial de transferibilidade de adquiridos para o respectivo contexto de trabalho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Em que medida podem ser aplicados os sabres no contexto real de trabalho?</li><li>Qual o valor estimado em termos de mais-valias para a organização, caso os sabres adquiridos/desenvolvidos sejam aplicados nas situações reais de trabalho?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Momentos para efectuar as intervenções avaliativas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Quais os momentos mais adequados para aplicar os instrumentos de avaliação?</li><li>Que tempo deverá mediar o regresso do colaborador ao posto de trabalho e a aplicação do primeiro instrumento</li></ul>

	de avaliação?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise das condições necessárias para a mobilização dos saberes adquiridos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que medida se sente preparado para aplicar os saberes adquiridos/desenvolvidos durante a formação?</li> <li>Que condições deverão estar reunidas a montante da mobilização dos saberes adquiridos?</li> <li>Que factores podem potenciar e/ou inibir a mobilização de competências pretendidas?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano de intervenção a curto prazo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que actividades implementar de modo a assegurar o processo de transferência?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio necessário por parte da chefia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que apoio será necessário efectuar por parte da chefia?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio por parte dos colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que apoio será necessário efectuar por parte dos colegas?</li> </ul>

Fonte: IQF, 2006

---

## **ANEXO 21 – Plano de acção de apoio ao processo de transferência**

---

## **PLANO DE ACÇÃO DE APOIO AO PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA**

### **DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO**

Identificar as áreas para actuação prioritária (a identificar em conformidade com as expectativas de resultados da empresa de acolhimento/integração profissional:

### **RESULTADOS/METAS A ALCANÇAR**

Resultados a alcançar em cada uma das áreas de actuação prioritárias:

### **QUADRO DE REFERÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS**

Qual o quadro de referência com base no qual poderá dizer que os resultados alcançados ficaram aquém, de acordo ou além do esperado? (atender às expectativas de resultados da empresa e impactes previamente definidos/objectivos pré-estabelecidos...):

Problemas/obstáculos com os quais espera vir a confrontar-se	Soluções/estratégias a implementar de modo a ultrapassar os problemas/obstáculos sinalizados

RESULTADOS NECESSÁRIOS
Que recursos humanos e materiais serão necessários à concretização dos resultados previstos:

ACTIVIDADES A REALIZAR	TIMINGS PARA EXECUÇÃO
<p>Listar a sequência de actividades (e respectivas tarefas) a desenvolver no sentido da concretização dos resultados desejados.</p> <p>1.</p> <p>1.1.</p>	

1.2.	
1.3.	
2.	
2.1.	
2.2.	
2.3.	
3.	
3.1.	
3.2.	
3.3.	
4.	
4.1.	
4.2.	
4.3.	



### **CUSTOS (OPCIONAL)**

Sinalizar eventuais custos para a empresa associados às medidas a implementar:

### **COMPROMETIMENTO DO COLABORADOR COM O PLANO DE ACÇÃO PRÉ-ESTABELECIDO**

Data de início da execução das actividades: \_\_/\_\_/\_\_

Datas de reuniões de progresso realizadas:

\_\_/\_\_/\_\_

\_\_/\_\_/\_\_

\_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do participante na formação

\_\_\_\_\_

Assinatura do superior/chefia directa

\_\_\_\_\_

---

## **ANEXO 22 – Inquérito a aplicar à chefia directa**

---

### INQUÉRITO A APLICAR À CHEFIA DIRECTA

Identificação do colaborador avaliado:

\_\_\_\_\_

Identificação do curso/acção desenvolvida:

\_\_\_\_\_

Data de realização do curso/acção desenvolvida: \_\_/\_\_/\_\_

**Em que medida a formação surtiu impacto na actividade profissional do colaborador que participou na formação?**

Actividades desenvolvidas pelo colaborador nos últimos 6 meses	Sinalize o grau * de aplicação dos adquiridos durante a formação na execução das actividades realizadas			Contributo ** da formação para a concretização dos objectivos de desempenho pré-estabelecidos		
	0	1	2	Elevado	Médio	Reduzido
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

\*Grau de aplicação:

- 0- Actividade realizada sem recurso aos novos saberes
- 1- Actividade realizada com aplicação de apenas parte dos adquiridos durante a formação
- 2- Actividade realizada com a aplicação integral dos adquiridos durante a formação

\*\* A preencher apenas quando o grau de aplicação dos novos saberes for "1" ou "2"

**Indique em que indicadores de desempenho individual a formação surtiu maior impacto:**

Indicadores de desempenho individual	Impacte da formação nos indicadores individuais de desempenho		
	Impacte nulo (x)	Impacte reduzido (X)	Impacte significativo (X)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

**Justifique os impactes referenciado, sempre que possível, evidências concretas associadas aos mesmos** (ex: nível de produtividade aumenta de 5 para 7 unidades por hora):

--

O responsável pela orientação do trabalho do colaborador que se deslocou à formação

\_\_\_\_\_

Data de preenchimento do presente inquérito: \_\_/\_\_/\_\_

Fonte: IQF (2006)

---

## **ANEXO 23 – Inquérito para auto-avaliação do formando**

---

### **INQUÉRITO PARA AUTO-AVALIAÇÃO DO FORMANDO**

Identificação do colaborador:

\_\_\_\_\_

Identificação do curso/acção desenvolvida:

\_\_\_\_\_

Data de realização do curso/acção desenvolvida: \_\_/\_\_/\_\_

**No caso de ter mobilizado os novos saberes/competências, que impacte tiveram ao nível da melhoria do desempenho?**

Actividades desenvolvidas nos últimos 6 meses	Sinalize o grau * de aplicação dos adquiridos durante a formação na execução das actividades realizadas			Contributo ** da formação para a concretização dos objectivos de desempenho pré-estabelecidos		
	0	1	2	Elevado	Médio	Reduzido
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

\*Grau de aplicação:

- 0- Actividade realizada sem recurso aos novos saberes
- 1- Actividade realizada com aplicação de apenas parte dos adquiridos durante a formação
- 2- Actividade realizada com a aplicação integral dos adquiridos durante a formação

\*\* A preencher apenas quando o grau de aplicação dos novos saberes for "1" ou "2"

**Relativamente às condições para aplicação/rentabilização dos novos saberes:**

	<b>Sim (X)</b>	<b>Não (X)</b>
1. Foram disponibilizadas as condições necessárias à mobilização dos novos saberes/competências		
2. Necessito de maior apoio por parte da chefia directa		
3. Necessito de maior apoio por parte dos colegas de trabalho		
4. Necessito de formação complementar		
5. Aguardo que surja uma oportunidade para mobilizar as novas competências		
6. Necessito de maior feedback relativamente ao trabalho já realizado		
7. Necessito de maior informação sobre: _____		
8. Outras necessidades de apoio: _____		

Fonte: IQF, 2006.

---

## **ANEXO 24 – Reunião de acompanhamento/avaliação de progressos**

---



## **REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO/AVALIAÇÃO DE PROGRESSOS**

Data da reunião: \_\_/\_\_/\_\_

Elementos presentes:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Actividades realizadas:**

**Sinalização das principais competências mobilizadas (espera-se com esta questão sinalizar das algumas competências abordadas durante a formação):**

**Factores que contribuíram para a eficácia do processo de transferência**

**Dificuldades/obstáculos ao processo de transferência**

--

**Resultados alcançados (ênfase na resolução de situações problema concretas):**

--

**Identificação de novas necessidades de formação (no caso de existirem):**

--

**Sinalização de eventuais boas práticas (caso existam):**

--

**Recomendações/sugestões:**

--

Fonte: Adaptado do IQF, 2006

---

**ANEXO 25** – Questões relativas ao impacto da formação sobre os indicadores da organização que se reportam a dimensões chave associados a conjuntos de indicadores de medida

---

**QUESTÕES RELATIVAS AO IMPACTO DA FORMAÇÃO SOBRE OS INDICADORES DA ORGANIZAÇÃO QUE SE REPORTAM A DIMENSÕES CHAVES ASSOCIADAS A CONJUNTOS DE INDICADORES DE MEDIDA**

<b>Questões que relaciona a dimensão com a formação realizada</b>	<b>Dimensões sobre as quais pode incidir o processo de avaliação</b>	<b>Indicadores associados a cada uma das dimensões referidas</b>

Fonte: IQF, 2006

---

**ANEXO 26** – Mapa de impactes (resultados ao nível do desempenho organizacional, dos serviços e dos indivíduos)

---

### MAPA DE IMPACTES

Objectivos estratégicos da Organização	Indicadores de Desempenho



Objectivos estratégicos dos Serviços	Indicadores de Desempenho



Objectivos individuais dos colaboradores	Indicadores de Desempenho

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

---

**ANEXO 27 – Formulário de registo dos processos ao nível dos indicadores de  
desempenho organizacional**

---

**FORMULÁRIO DE REGISTO DOS PROGRESSOS AO NÍVEL DOS INDICADORES DE  
DESEMPENHO ORGANIZACIONAL**

**RESULTADOS AO NÍVEL DO DESEMPENHO DOS INDIVÍDUOS**

--



**RESULTADOS AO NÍVEL DO DESEMPENHO DOS SERVIÇOS**

--



**RESULTADOS AO NÍVEL DO DESEMPENHO DA ORGANIZAÇÃO**

--



**SITUAÇÃO DE PARTIDA**

--



--



RESULTADOS FINAIS DO IMPACTO DAS INTERVENÇÕES FORMATIVAS NOS RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor da investigação

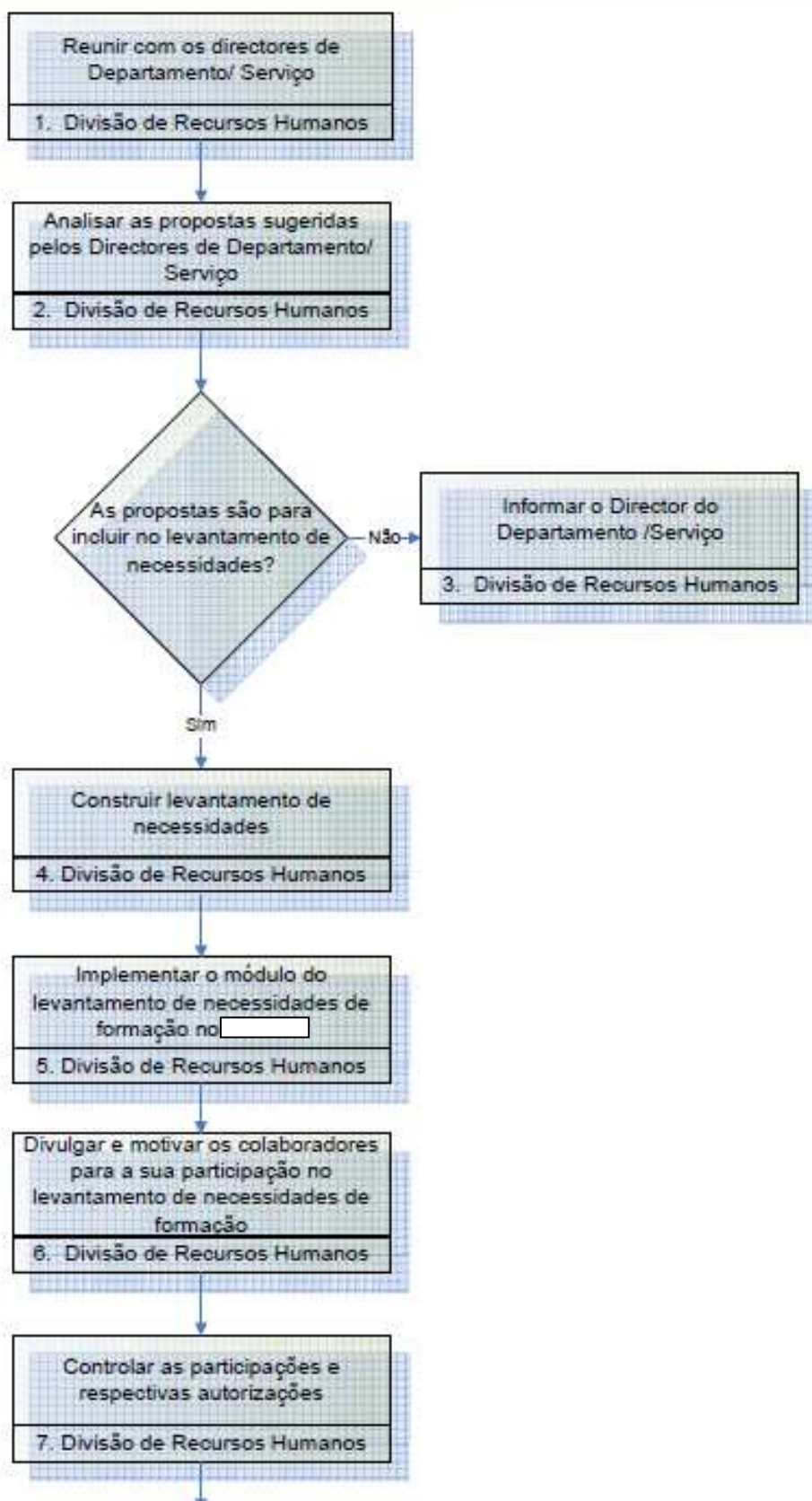
---

## **ANEXO 28 – Workflow do processo formativo da Unidade orgânica**

---

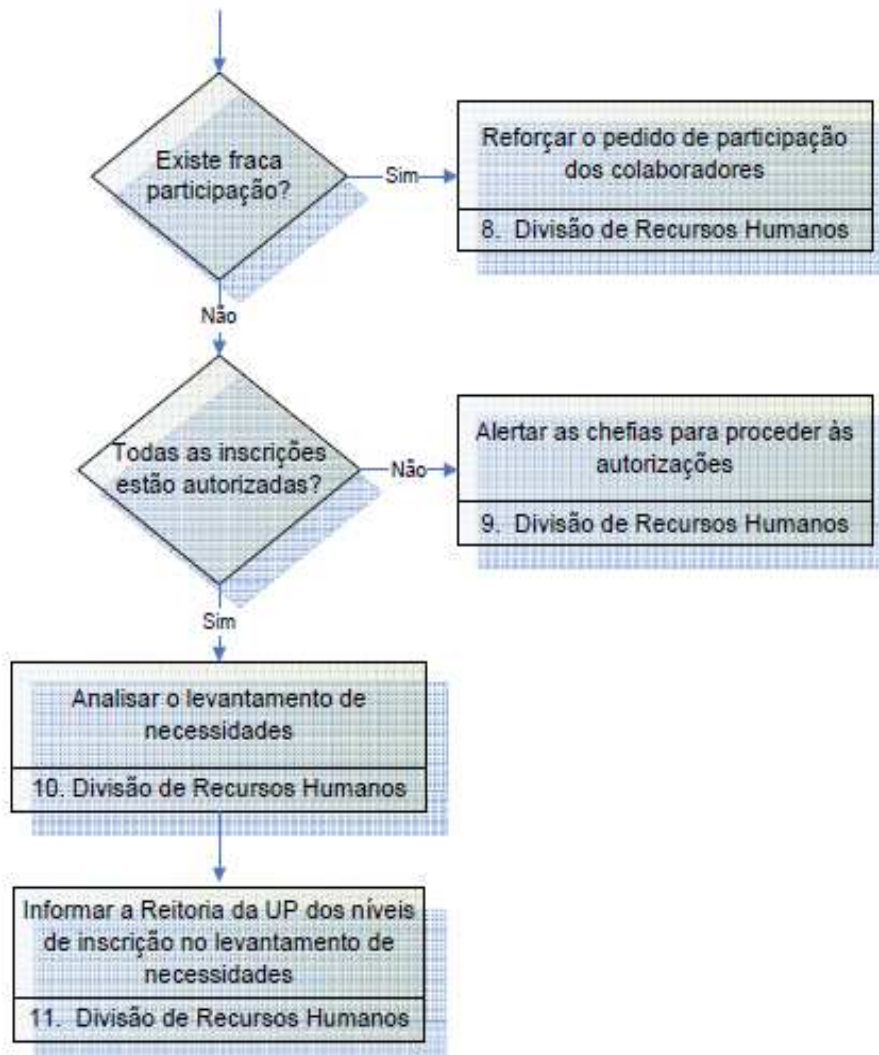
# Processo da Formação

## Fase do Levantamento de necessidades



# Processo da Formação

Fase do Levantamento de necessidades



---

## **ANEXO 28 – Regulamento da formação interna da Universidade do Porto**

---

## Regulamentos

### **FORMAÇÃO INTERNA DA UPORTO**

Secção Permanente do Senado de 12 de Novembro de 2007

#### Artigo 1

##### **Objecto**

O presente regulamento define as regras e princípios para a formação dos recursos humanos da Universidade do Porto (U.Porto), de acordo com o estabelecido em decreto-lei n.º50/98 de 11 Março, complementado com a nova redacção dada pelo artigo 1º do decreto-lei nº174/2001 de 31 de Maio.

#### Artigo 2

##### **Âmbito**

Este regulamento aplica-se a todas as formações dos recursos humanos da Universidade do Porto, sejam agentes ou contratados e ainda aos candidatos a funcionários (em processo de concurso) da U.Porto.

#### Artigo 3

##### **Conceito e destinatários da formação Interna**

1. Entende-se por formação interna o processo através do qual os recursos humanos actualizam a preparação para o exercício de uma actividade profissional, através da aquisição e desenvolvimento de capacidades e competências, cuja síntese e integração possibilitam a adopção de comportamentos adequados ao desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional.
2. Este processo pode ser concretizado internamente (acções internas), recorrendo ou não ao serviço de outras entidades formadoras, ou externamente (acções externas), através de participações individuais na formação, recorrendo a entidades privadas ou públicas.
3. A formação interna tem como público-alvo os recursos humanos da U.Porto, sendo também extensível aos de todas as entidades em que a UP participe. Poder-se-á aceitar a participação de formandos externos à U.Porto nas acções de formação para as quais seja definida abertura ao público em geral.

#### Artigo 4

#### **Objectivos e estrutura da formação**

1. A formação interna visa fundamentalmente: contribuir para a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços da instituição; melhorar o desempenho profissional e contribuir para a realização pessoal e profissional dos recursos humanos; assegurar a qualificação para ingresso, acesso e inter-comunicabilidade de carreiras.
2. A formação profissional promovida na U.Porto, no âmbito da formação contínua dos seus recursos humanos, visa essencialmente contribuir para a melhoria do desempenho no posto de trabalho. Pode revestir as modalidades de aperfeiçoamento, especialização, preparação para promoção ou para reconversão profissional.

#### Artigo 5

#### **Plano anual de formação interna**

1. Anualmente, será elaborado pelo Sector de Formação Interna da Unidade de Educação Contínua da Reitoria a proposta de plano de formação interna da Universidade do Porto. Este conterá as acções internas e externas que serão realizadas a partir de 1 de Maio do ano civil em curso até 30 de Abril do ano seguinte. Para cada acção interna será indicado o respectivo número de créditos, o número de vagas, o calendário previsto e a unidade orgânica da Universidade do Porto encarregada da sua organização. Para cada acção externa serão indicadas as entidades que potencialmente poderão assegurar essa acção.
2. O plano será elaborado na sequência de um levantamento de necessidades de formação, a realizar durante os meses de Janeiro e Fevereiro no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos colaboradores da U.Porto. Como apoio a este levantamento estará disponível um catálogo de acções que servirá de base à construção do plano de formação para o ano em causa.
3. O processo de levantamento de necessidades poderá ser realizado em outros períodos do ano nos casos em que assim se justifique.
4. Para o levantamento de necessidades, cada interessado na formação deverá indicar o(s) curso(s) que deve realizar nesse ano, baseado tanto nas propostas de formação fornecidas pelo seu superior hierárquico, como nas acções disponíveis no catálogo, ou ainda indicando outras não constantes deste. Neste processo cada colaborador deverá ter em consideração a relevância do(s) mesmo(s) para a melhoria do seu desempenho na função que executa e a definição dos seus objectivos para esse ano. Os interesses de formação apresentados deverão ser validados pelo dirigente do Serviço a que pertence o interessado. Os interesses de formação, correspondentes a uma entidade da Universidade do Porto deverão ser validados pelo competente órgão de gestão para poderem figurar no plano de formação interna.
5. O plano de formação interna será apresentado ao Conselho de Formação Contínua da Universidade do Porto na primeira reunião após a sua elaboração.



Artigo 6  
**Avaliação da formação**

1. No final de cada acção interna de formação, o formando será avaliado e classificado em função do seu aproveitamento. Esta avaliação dependerá do tipo de formação ministrada e daquilo que o formador considerar essencial. Pode realizar-se, em função dos objectivos de cada acção, através de provas de conhecimentos, metodologias de dinâmica de grupos, simulações, métodos de casos, ou outros processos que o formador considere adequados.
2. A atribuição da classificação final de cada formando deverá tomar em conta a assiduidade (o formando deverá participar em, pelo menos, 95% da carga horária das acções com menos de 30 horas e 90% para as acções com duração igual ou superior a 30 horas) critério determinante para o aproveitamento da formação, bem como a avaliação acima referida. A emissão do certificado de formação profissional com aproveitamento, correspondente à acção realizada, depende da obtenção de uma classificação positiva (igual ou superior a 10 numa escala de 0 a 20) e do respeito pela percentagem de assiduidade obrigatória.
3. Para as acções de formação não sujeitas a avaliação, desde que respeitada a assiduidade obrigatória, será emitido o certificado de frequência.
4. A cada acção externa de formação deve também corresponder um certificado de aproveitamento ou de frequência.
5. A entidade organizadora da acção interna de formação deve inserir na ficha de cada formando, constante no SIGARRA, a informação pertinente (designação da acção realizada, carga horária e classificação obtida pelo formando).
6. O funcionário ou agente da U.Porto a quem for concedida autorização para realizar uma acção externa de formação é obrigado a apresentar, no final da mesma, cópia do certificado respectivo no Serviço que tenha a seu cargo a gestão da formação de recursos humanos da entidade a que esteja ligado. Este Serviço deverá inserir na ficha do formando, no SIGARRA, a designação da acção realizada, a carga horária e a classificação obtida pelo formando e cópia digitalizada do certificado.
7. Em caso de ausência deste documento, deve justificar a sua falta, sob pena de ficar impossibilitado de participar em novas acções de formação para o ano em curso, independentemente da sanção disciplinar que ao caso possa caber.

Artigo 7º  
**Direito e dever de formação profissional**

1. Os funcionários e agentes da Administração Pública têm o direito de frequentar acções de formação profissional.
2. Os funcionários e agentes da Administração Pública, bem como os candidatos sujeitos a um processo de recrutamento, são obrigados a frequentar as acções de formação profissional para que forem designados, especialmente as que se destinem a melhorar o seu desempenho profissional ou a suprir carências detectadas na avaliação do seu desempenho.



3. A formação dos recursos humanos da Universidade do Porto deve ter em conta os princípios exigidos pelos respectivos estatutos de carreira, quando existam.

#### **Artigo 8º** **Princípios**

1. Tem prioridade na inscrição em acções internas, constantes do plano de formação interna, quem tenha manifestado interesse por essa acção no levantamento de necessidades correspondente referido no artigo 5º.

2. As acções internas não inscritas no plano de formação interna poderão, excepcionalmente, ser organizadas, nos casos de temas novos não previsíveis na altura da elaboração do plano de formação interna, ou no caso de necessidades de formação de recursos humanos contratados após a elaboração desse plano.

3. A entidade da U.Porto organizadora da acção interna de formação tem liberdade para aplicar o critério de ordem de chegada de inscrição, caso não tenha sido previamente acordada uma repartição das vagas disponíveis pelas várias entidades da U.Porto.

4. As acções externas, se inequivocamente inscritas no plano de formação interna, serão autorizadas pelo órgão de gestão competente da entidade a que esteja ligado o interessado, ou em quem este delegar competências para o efeito. As acções externas não inscritas no plano de formação interna serão objecto de despacho do mesmo órgão, devendo ser acompanhadas de justificação fundamentada do dirigente que as propõe.

#### **Artigo 9º** **Procedimentos**

1. Anualmente, até meados de Abril, o Sector de Formação Interna da Unidade de Educação contínua da Reitoria, em colaboração com as várias entidades da U.Porto, elaborará e publicitará o plano de formação interna para o ano civil. Este plano decorrerá das orientações estratégicas da U.Porto e de um levantamento de necessidades de formação coordenado pela reitoria em colaboração com os responsáveis das várias entidades da U.Porto.

2. Para o levantamento de necessidades de formação poder-se-á utilizar o sistema de informação. Para o efeito será preenchido por cada elemento do pessoal de cada entidade da U.Porto um formulário próprio disponível no sistema de informação, ou, não sendo possível, em papel. Os pedidos efectuados deverão ser validados pelo dirigente do Serviço a que pertence o interessado e pelo órgão de gestão competente da entidade respectiva.

3. Serão inscritas no plano de formação, como acções internas, aquelas que envolvam um n.º mínimo de 8 formandos. As restantes serão inscritas no plano de formação interna como acções externas.

4. O plano de formação interna deverá indicar, para cada acção, qual a entidade da Universidade do Porto que está encarregada da sua organização e realização, conforme decisão tomada pelo Conselho para a Formação Contínua da Universidade do Porto.

5.O plano será divulgado no SIGARRA da U.Porto e da Reitoria.

6.A inscrição em acções internas será feita através das fichas criadas para o efeito. A selecção dos candidatos que frequentarão a acção terá em atenção o contido no nº 3 do artigo 8.

7.Só se concretizarão as acções internas de formação, previstas em plano de formação interna, para as quais haja um número mínimo de 8 formandos inscritos. Por outro lado, para cada acção de formação será considerado um número máximo de 17 participantes. Todas as inscrições que ultrapassem o limite máximo fixado serão colocadas em lista de espera, podendo vir a ser consideradas caso, até ao início da acção, ocorram desistências.

8.A confirmação de participação, dentro dos limites estabelecidos para cada ano, será comunicada ao próprio por contacto telefónico ou por mensagem de correio electrónico.

9.As inscrições nas acções internas deverão ser confirmadas até 1 semana antes do início da acção de formação a que diz respeito. Considera-se igualmente este prazo para a formalização de desistências. As desistências apresentadas para além deste prazo, por razões imputáveis aos interessados, poderão determinar o cancelamento das suas participações em acções de formação internas pertencentes ao plano de formação a decorrer. Toda e qualquer desistência deverá ser formalizada e devidamente justificada por escrito, de preferência por correio electrónico, ao Gestor da Formação da Unidade Orgânica responsável pela organização da acção.

10.Só podem participar nas acções de formação interna os colaboradores que confirmem a presença no curso e a quem seja formalizada, por e-mail, a atribuição de vaga na acção.

11.A inscrição em acções externas é da competência da entidade da U.Porto em que preste serviço o formando.

#### **Artigo 10º** **Dos formadores**

1. Entende-se por formador o indivíduo que, reunindo os necessários requisitos científicos, técnicos, profissionais e pedagógicos, está apto a conduzir acções pedagógicas conducentes à melhoria dos conhecimentos e nível técnico dos formandos, de acordo com os objectivos e programa previamente definidos.

2. O recrutamento dos formadores pode ser interno ou externo, estando o seu estatuto e condições de exercício da sua actividade definidas nos Decretos regulamentares n.º 66/94 de 18 de Novembro e n.º 26/97 de 18 de Junho.

3. O valor hora de prestação dos seus serviços, partindo da tabela definida no âmbito do QCA em vigor, será objecto de despacho anual do Reitor da Universidade do Porto no que respeita a formadores internos eventuais.

4. Cada formador interno eventual não poderá exceder 192 horas de formação anuais e terá, no caso de não ser docente ou investigador, de estar certificado, apresentando cópia dessa certificação à entidade da

U.Porto responsável pela organização da acção em causa (de acordo com Despacho normativo nº42-B/2000 de 20 Setembro, no seu ponto 6, artigo 17º).

#### Artigo 11º

#### **Avaliação das Acções de Formação**

As acções de formação interna são obrigatoriamente sujeitas a avaliação pelos formandos, em particular através do preenchimento, por cada um, de inquérito apropriado no final da acção. Esta avaliação tem como finalidade contribuir para a melhoria contínua do processo de formação interna.

#### Artigo 12º

#### **Avaliação do Plano de Formação**

O plano de formação interna pode ser objecto de avaliação global.

#### Artigo 13º

#### **Responsabilidade Financeira**

1. Os custos da formação interna, relativa tanto a acções internas como a acções externas, serão da responsabilidade das entidades a que pertencem os formandos.

2. Sempre que possível, o Sector de Formação Interna da Unidade de Educação contínua da Reitoria, por si ou em conjunto com outras entidades da U.Porto, procurará obter financiamentos externos que reduzam os custos da formação.

3. Todas as despesas associadas às acções de formação (valor de inscrição e, eventualmente, despesas de transporte, ajudas de custo e salários relativos aos dias de formação) deverão ser consideradas como custos de formação de cada entidade da U.Porto.

#### Artigo 14º

#### **Casos omissos**

As dúvidas e os casos omissos não previstos no presente regulamento serão resolvidos pelo Vice-reitor responsável pelo pelouro da Educação Contínua.

#### Artigo 15º

#### **Revisão**

O presente regulamento será revisto periodicamente sempre que se revele pertinente para um correcto funcionamento da formação interna promovida pela Universidade do Porto.